التعليم... والتحديث

د. شبل بدران
أستاذ أصول التربية
وعميد كلية التربية- جامعة الاسكندرية

٢٠٠٦

دار المعرفة الجامعية
٤٠ش سوتير - الازاريطة - الاسكندرية

الكتاب : التعليم والتحديث

الكاتب : د. شبل بدران

الطبعة : السادسة ٢٠٠٦

رقم الايداع : ٧٧١٥ / ٩٢

الترقيم الدولى : 977-5116-93-7
I.S.B.N.

الناشر : دار المعرفة الجامعية

٤٠ش سوتير – الازاريطة الاسكندرية

٣٨٧ ش قنال السويس – الشاطبى – الاسكندرية

ت.فاكس: ٤٨٧٠١٦٣ – ت: ٥٩٧٣١٤٦

المطبعة : شركة الجمهورية الحديثة للطباعة

١ ش محمد طلعت نعمان محطة الرمل – ت : ٠٣/٤٨١٩٦٤٨

الكيلو ٢٥ طريق اسكندرية – القاهرة الصحراوى – ت : ٠٣/٤٧٠٠٥٢٣

الإهـداء

إلى كل الذين يسعون ويعملون بجد نحو بناء مجتمع جديد ...

إلى الذين يسعون ويعملون بعرقهم نحو بناء إنسان جديد ...

إلى كل الذين تشغلهم هموم مجتمعهم، فيعملون فكرهم وعقولهم، نحو فهم هذه الهموم ... وتجاوزها.

إلى كل الذين يسعون ويعملون بأمانه نحو تحرير الإنسان من كافة صنوف القهر الواقعة عليه ...

إليهم .. وإليهم جميعاً أتقدم بهذا العمل المتواضع.



محتويات الكتاب

الموضوع	الصفحة
مقدمة	٧
الفصل الأول: أهمية دراسة تاريخ التربية والتعليم	١٣
أولاً: ماهية التاريخ وفائدته.	١٥
ثانياً: فلسفة التاريخ.	١٦
ثالثاً: أهمية دراسة تاريخ التربية والتعليم.	١٨
رابعاً: منهج البحث التاريخي كمنهج لدراسة تاريخ التربية.	٢٥
خامساً: ملاحظات حول الذاتية والموضوعية في دراسة تاريخ التربية والتعليم.	٢٩
سادساً: مدى اسهام منهج البحث في تاريخ التربية والتعليم في تطور الفكر التربوي في مصر.	٣٢
الفصل الثاني: تحديث التعليم والثقافة في مصر في مطلع القرن التاسع عشر	٣٧
أولاً: التعليم المصري قبل حكم محمد علي.	٣٩
ثانياً: بواكير التجديد في الفكر المصري الحديث.	٤٢
ثالثاً: جهود محمد علي لتحديث التعليم والثقافة.	٥٣
الفصل الثالث: التعليم في مصر في القرن التاسع عشر	٧٩
أولاً: ملامح الحياة التعليمية في عصر محمد علي.	٨١

ثانياً: سياسة محمد على التعليمية.	٨٣
ثالثاً: التعليم فى عهود خلفاء محمد على.	٩١
رابعاً: موقف الازهر من تحديث التعليم.	١٠١
الفصل الرابع: التعليم فى عهد الاحتلال البريطاني	١٠٩
أولاً: التغيرات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية.	١١١
ثانياً: ملامح الحياة التعليمية.	١٢١
ثالثاً: سياسة الاحتلال التعليمية.	١٣١
رابعاً: التعليم والحركة الوطنية.	١٣٦
الفصل الخامس: التعليم فى مصر الليبرالية (١٩٢٣ - ١٩٥٢)	١٤٩
أولاً: الأبعاد الاقتصادية والاجتماعية والسياسية.	١٥١
ثانياً: ملامح الحياة التعليمية.	١٦١
ثالثاً: السياسة التعليمية.	١٦٦
رابعاً: التعليم والحركة الوطنية.	١٧٢
الفصل السادس: الابعاد الاقتصادية والاجتماعية والسياسية للمجتمع المصرى (١٩٥٢ - ١٩٧٠)	١٨٧
أولاً: البعد الاقتصادى.	١٨٩
ثانياً: البعد الاجتماعى.	١٩٢
ثالثاً: البعد السياسى.	١٩٧

الفصل السابع: التعليم فى مصر الثورة

(١) السياسة التعليمية ٢٠٣

أولاً: السياسة التعليمية فى الفترة (١٩٥٢ - ١٩٥٦) ٢٠٦

ثانياً: السياسة التعليمية فى الفترة (١٩٥٧ - ١٩٦١) ٢٠٨

ثالثاً: السياسة التعليمية فى الفترة (١٩٦١ - ١٩٧٠) ٢١٠

الفصل الثامن: التعيلم فى مصر الثورة

(٢) الواقع التعليمى ٢١٩

أولاً: واقع التعليم الابتدائى. ٢٢١

ثانياً: واقع التعليم الاعدادى. ٢٢٥

ثالثاً: واقع التعليم الثانوى. ٢٢٩

رابعاً: واقع التعليم العالى. ٢٣٣

الفصل التاسع : التعليم فى عصر الانفتاح ٢٤٥

أولا: الأبعاد المجتمعية (٧٤ - ١٩٨٥). ٢٤٨

ثانيا: مأزق النظام التعليمى. ٢٥٥

ثالثاً: التطور الكمى فى التعليم قبل الجامعى. ٢٥٨

رابعاً: التعليم الجامعى والعالى. ٢٨٠

خامساً: نحو نظام تعليمى مستقبلى. ٣٠١

محتويات الكتاب



مقدمة

لا يمكن النظر الى التعليم منعزلا عن الظروف المجتمعية التى تؤثر فيه بشكل فعال، كما أن التعليم يكون بالضرورة مرآه تعكس هذه الظروف والابعاد المجتمعية. ومن هنا فإن التعليم يتأثر ويؤثر فى الابعاد الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والثقافية، وبذلك لا يمكن ان يكون هناك تعليم منفصل عن هذه الابعاد، فالعلاقة بين التعليم كنظام اجتماعى والمجتمع علاقة جدلية فاعلة.

ومن هنا تنطلق دراسة تاريخ التعليم فى أى مجتمع من المجتمعات من منطلقات أساسية، تتمثل فى علاقة التعليم بالاوضاع الاقتصادية والاجتماعية والسياسية. ففى العصر الحديث تتشابك وتتعقد العلاقة بين التعليم والظروف المجتمعية التى يوجد فيها، بمعنى أنه ليس هناك تعليم كمعنى عام، مجرد ومنفصل عن ظروفه التاريخية، وقابل لكل زمان ومكان ولكل البلدان، انما التعليم يعكس حركة تطور المجتمع برمته سلبياً أو ايجابياً.

ويعكس هذا الفهم، فهما صحيحاً للتاريخ عامه، ولتاريخ التعليم بوجه خاص. فنحن ننظر الى التاريخ ليس كحوادث منفصلة ومجردة عن ظروفها الزمنية والمكانية والبشرية، وليس سرداً لحكايات أو روايات عن أبطال ومشاهير التاريخ، وليس أيضاً لمواقف وحوادث منفرده نعرفها – أو يجب ان نعرفها – عن تاريخنا الحديث والمعاصر، وإنما تنطلق النظرة الى التاريخ على اعتبار انه حركة تطور للمجتمع الإنسانى برمته؛ حركة لتطور الشعوب والمجتمعات على ظهر الارض...حركة شاملة وواعية بمسيرة البشر عبر التاريخ، تهدف الى تحقيق مصالح من يملك دفة الأمور ويدافع باستماته عن شرعيته، وحركة صراع بين القوى الاجتماعية المختلفة فى سبيل الدفاع عن مصالحها، بمعنى أن المجتمع ليس فرداً أو حادثة أو موقفا معينا، ولكنه بوتقه

تنصهر فيها كل هذه الأمور والمعانى من خلال سياق الحياة الجماعية الواعية على الارض.

ونود فى البداية أن ننوه الى أن هناك نظريات ومنطلقات كثيرة تنظر الى حركة التاريخ وكلها صحيحة من وجهه نظر أصحابها طبعا، لانه كما سبق القول، فان القوى الاجتماعية المختلفة تدافع عن مصالحها، وخلال هذا الدفاع والتنازع يسير التاريخ فى حركته الواعية والمستمرة.

وتاريخ التربية والتعليم، ليس بعيداً عن هذا التنازع والصراع والحركة الدائمة والمستمرة بين القوى الاجتماعية المتعددة، حيث يعكس تاريخ التعليم النظريات التربوية والافكار السائدة فى فترة تاريخية بعينها فى شكل مؤسسات تعليمية وتربوية تنتهج فلسفات وسياسات وأساليب متعددة لتطبيق تلك الآراء والافكار والنظريات السائدة.

ويعطينا تاريخ التعليم دروساً كثيرة يجب أن نعيها فى واقعنا التربوى المعاش، فعند دراسة تجربة محمد على والافكار التربوية السائدة لدى كل من رفاعه رفاع الطهطاوى وعلى مبارك وعبد الله النديم وغيرهم تفيدنا بأننا لا ننقطع عن تجاربنا فى الماضى، أملا فى الوصول الى صيغ جديدة تتفق مع الحاضر، ولا تكون نتوءاً خارج حركة المجتمع، ولا تكون وافدة غريبة عن الواقع المعاش، وكذلك تجربة الاحتلال البريطانى فى تكريس سياسته فى التعليم المصرى، تفيدنا كثيراً فى الدفاع عن قيمنا وتراثنا، وكل ما هو مضىء فى ماضينا، وأهمية الجهود الوطنية ونمو حركة الوعى فى التصدى لكل ما هو مناقض لقيم الحياه المصرية.

وكذلك تجربة مصر الليبرالية بعد الحصول على الاستقلال الجزئى تفيدنا ونحن بصدد التخطيط ورسم سياسة جديدة للحياة التى ننشدها ونسعى جاهدين الى تحقيقها على أرض الواقع.

إن أهمية دراسة تاريخ التعليم تعين كل من المعلم والمتعلم على الوقوف

على الخبرات التربوية السابقة والاستفادة منها، وليس نقلها نقلا حرفيا، وإنه لا حياه لأمه تقطع أواصرها بالماضى البعيد أو القريب، فالتاريخ وحركته فى صيرورة دائمة وحركة متصلة بالماضى وهادفة الى غايات المستقبل.

والمعلم الذى نعده اليوم ليتولى أمانه ومسئولية تربية أجيالنا يجب أن يقف بفهم واعى ومستنير على حركة تطور تاريخ التعليم الحديث فى مجتمعه، فهو بعد قليل من الشهور سيصبح جزء من النظام التعليمى، وعليه قبل الدخول فيه بهذه الكيفية ان يتفهم دروس الماضى، وان يقف على أهم السلبيات والايجابيات التى حققت أى أن يكون له موقف نقدى من ذلك النظام التعليمى الذى سوف ينضم اليه....كل ذلك من أجل اصلاح وتطوير نظامنا التعليمى المعاصر.

ولقد قصد من ذلك الاستهلال، محاولة الاجابة عن الاسئلة الكثيرة التى يثيرها المتعلم دائما، وهى: ما فائدة دراستنا للتاريخ عامه، وتاريخ التعليم خاصة؟ وليست هذه المقدمة البسيطة هى الاجابة الوافية والشافية، ولكن حركة التفاعل بيننا على مدار العام الدارسى والحوارات والنقاشات التى سوف تثار وتتفجر، سوف تجيب عن كثير من الاسئلة.

والله من وراء القصد.

د. شبل بدران

أستاذ أصول التربية

كلية التربية - جامعة الاسكندرية

الفصل الأول

أهمية دراسة تاريخ التربية والتعليم
ملاحظات: حول المنهج

- أولاً: ماهية التاريخ وفائدته.
- ثانياً: فلسفة التاريخ.
- ثالثاً: أهمية دراسة تاريخ التربية والتعليم.
- رابعاً: منهج البحث التاريخي كمنهج لدراسة التربية.
- خامساً: ملاحظات حول الذاتية والموضوعية في دراسة تاريخ التربية والتعليم.
- سادساً: مدى إسهام منهج البحث في تاريخ التربية والتعليم في تطور الفكر التربوي في مصر.

أولاً: ماهيه التاريخ وفائدته

هناك تعريفات كثيرة حول مفهوم كلمة تاريخ "History" فلقد كانت تعنى فى القدم سرد الروايات والحكايات والاساطير. ولقد شاع هذا المفهوم فى عصر اليونان والرومان. ومع اختراع فنون الطباعة والتصوير أرتقى هذا المفهوم الى فن تسجيل الحوادث والاخبار ورصد سير الابطال والزعماء والقادة، الا أن هذه التعريفات - على الرغم من وجاهتها - يعوزها الدقة والامانه العملية. وأصبح التاريخ ينظر اليه على انه العلم الذى يرصد حركة تطور الشعوب وارتقائها وليس الافراد. وحركة تطور الشعوب والمجتمعات البدائية - المشاعية - الى عالم اليوم بكل همومه وتعقيداته. فالتاريخ هو مرآه لتطور الواقع المعاش والمجتمع وحركة الصراع بين القوى المنتجة فى المجتمع وكذلك القوى المسيطرة على وسائل الانتاج، على اعتبار أن من يملك يستطيع أن يسيطر وأن يتخذ قرارا.. وأن يدفع بعجلة المجتمع نحو تحقيق أهدافه ومصالحه.

ومن ثم أصبح التاريخ يهتم أولا بفهم الانسان وتطوره. وذلك من خلال حركة المجتمع الانسانى. وأخذ التاريخ ايضاً بمحاولة ربط العلل بالمعلولات، والاسباب بالمسببات، وجعل كل الواقع المتشعب والمترامى الاطراف شيئا له نظامه وانسجامه اضطرارا والزاما بحكم التسلسل والتولد المنطقى. فالتاريخ اذن بناء منطقى لعالم الانسان وان كان الامر كذلك فانه ينبغى كى يكون البناء متين الاسس وفى مأمن من مزالق الخيال - أن لا يهمل مؤرخ التاريخ أى مظهر من مظاهر الواقع ان هذا الاغفال قد يؤدى الى عدم الفهم حيث أنه يستحيل علينا فهم الانسان فهما صحيحا. والانسان هو موضوع علم التاريخ، حيث أن الانسان كل لا نفهمه ما لم نعتن بحياته الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والتشريعية والعقائدية والادبية والفنية والعقلية عامة، وغير ذلك مما يكونه ويكون بيئته وماهيته. لذا ترى المؤرخ يلجأ الى

تخصص أدق فأدق حتى يتمكن من أداء رسالة التاريخ، وحيث يتمكن من أعاننتا على فهم ذاتنا أكثر فأكثر، وذلك لان سبل التاريخ فى تشعب مستمر كلما ازداد موضوع بحثه تعمقا واتساع وكلما ازداد وضع الانسان تعقدا، أى كلما ازدادت انسانية الانسان تكاملا على مر التاريخ وبفضله.

اذن هناك حركة متبادلة بين الانسان والتاريخ. فالتاريخ يضع الانسان ويكيفيه، والانسان هو الذى يصوغ التاريخ ويصوره. لولا الانسان لما كان هناك تاريخ. وهكذا يصبح التاريخ وعاء لحركة تقدم جدلية يتوق الانسان من خلالها - وبفضل الانتصار على تناقضاته المتجسمه فى اجهاضات الحضارة المتتالية - الى انسانية أكمل فأكمل. هذه الحركة الجدلية توجه الانسان بلا ريب، ولكن هذه الحركة فى نفس الوقت لم يكن ليكون لها وجود لولا الانسان ذو اليد والرؤية والعقل، لان الانسان هو نقطتها المركزية ومحركها الدافع لها(١).

ثانيا: فلسفة التاريخ

حين نتحدث عن التاريخ كما سبق أن اوضحنا فاننا نعنى تطور المجتمعات والشعوب من الحالة البدائية - المشاعية - الى عصرنا الحاضر. ومع دراسة كل التغيرات والتقلبات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية. وحين نتحدث عن الفلسفة فنقصد بها موقف الانسان من الحياه، موقفه من الكون ومن الخالق، أى أن الفلسفة تعنى فى التحليل الاخير تفسير الحياه ومحاولة الاجابة على التساؤلات الكبرى، ولكن ماذا نقصد بفلسفة التاريخ، اننا نقصد بها تاريخ الانسان، لانه الكائن الواعى الوحيد بين الموجودات، ولا فلسفة حيث لا وعى ولهذا فلا محل للحديث عن فلسفة التاريخ بالنسبة الى غير الانسان.

١- التفسير المثالى للتاريخ:

على الرغم من التطور الذى لحق بعلم التاريخ خلال القرون السبعة عشر

الماضية، وكذلك فى القرن الثامن عشر، الا أنه كان هناك شبه اجماع من العلماء والفلاسفة والمؤرخين على تفسير التاريخ تفسيراً مثاليا، وظل هذا حتى النصف الأول من القرن التاسع عشر وأهم فلاسفة وعلماء هذا الاتجاه يوهان جوتفريد هيردر (١٧٤٤ -١٨٠٣) Johonn G.Herder الذى يعتبر بحق مؤسس المدرسة الالمانية فى علم التاريخ. وتقدم فلسفة التاريخ عند هيردر بالقول: باننا لابد ان ندرس الماضى لنفهم مشاكل اليوم والغد. وقد اتفق مع العالم الاسلامى ابن خلدون فى تشبيه الجماعات الانسانية بالكائنات الحية، وقال بأن لها هى الاخرى اعمارا من الطفولة والصبوه الى الشيخوخة. وقد تأثر ليوبولدفون رانكله (١٧٩٥ - ١٨٨٦) Leopold Von Ranke باتجاه هيردر نحو الاعتراف بالجانب الانسانى أى البشرى فى التاريخ وقال بفكره التطور العضوى للجماعات وكذلك بأهمية العامل الفردى فى توجيه الاحداث. وأكد رانكله على ان التاريخ ينبغى أن يدرس لذاته لا كوسيلة للتعليم والتهذيب(٢).

ويجدر الاشارة هنا الى العلاقة بين أراء هيجل (١٧٧٠ - ١٨٣٠) Hegel فى التاريخ وما حققه رانكله ومعاصروه. حيث يعتبر هيجل فى جملة المثاليين الذين يقولون أن الفكر أو الفكرة أساس كل ما هو موجود. وفلسفة التاريخ عند هيجل هى سعى الجماعات الانسانية للانتقال من حالة الهمجية والوحشية الى مستوى الدولة ذات النظام والقانون(٣).

٢- التفسير المادى للتاريخ:

الى جانب التفسير المثالى ومفكريه، هناك نفرا من المؤرخين اتجهوا من أول الامر اتجاها ماديا فى دراسة التاريخ وفلسفته. حيث اعتبروا الانسان كغيره من الكائنات الحية الطبيعية يسعى الى رزقه وحماية نفسه، ولقد جعلوا رأيهم البحث عن العوامل الداخلية التى تدفع الانسان أو الجماعات البشرية

الى الحركة وكلها فى نظرهم عوامل مادية. أى أنهم نظروا الى التاريخ وكأنه فرع من فروع التاريخ الطبيعى. فكانت مؤلفاتهم اكثر واقعية الى حقيقة الواقع وهؤلاء هم الماديون الذين تركوا جانبا العامل الروحى أو الدين أو الفكر ونظروا الى العامل المادى فعرفوا باسم الواحدين Monists أو اصحاب المذهب الواحد بخلاف المثالين أو الثنائيين الذين فسروا حركة التاريخ على أنها بحث عن التوازن بين توجيه العقل المطلق الرفيع ونزعات البشر.

وأهم أعلام هذا الاتجاه سان سيمون ومدرسته (١٧٦٠ – ١٨٢٥) Soint Simon وهو من ألمع رجال الفكر الثورى فى فرنسا ومن الممهدين للثورة الفرنسية وصانعى فلسفتها، ويرى أن التاريخ يتلخص فى صراع متصل بين العاملين (من زراع وصناع) ويسميهم بالطبقة الثالثة والطبقتين الممتازيين اللتين تستفيدان من جهود العاملين وهما طبقة النبلاء (الملوك ورجال الاقطاع) وطبقة كبار رجال الدين. ولقد طور كارل ماركس (١٨١٨ – ١٨٨٣) Karl Marx هذا الاتجاه حيث قال ان التاريخ يسير وفق قوانين ثابته هى: قانون التغير من الكم الى الكيف، وقانون تداخل الاضداد وقانون نفى النفى(٤).

ثالثاً: أهمية دراسة تاريخ التربية والتعليم

هل هناك فائدة من دراسة التاريخ عموما، وتاريخ التربية والتعليم على وجه الخصوص؟ والحق أن من أهم الاشياء التى يجب أن نقوم بها هى أن نقرأ التاريخ قراءة واعية فاحصة. ففى هذه اللحظات التاريخية التى تعصف فيها الخلافات بمصر والعالم العربى، وتتراقص امام الاعين عشرات الآراء والنظريات والفلسفات ، لا يمكن ان نجد ارضنا الثابته الا فى تاريخ الوطن ولن نعرف ونهتدى الى طريقنا الا اذا أدركنا فى أى طريق سار هذا التاريخ من قبل.

ولو كانت دراسة التاريخ تتوقف على سرد الحوادث والاخبار والحكايات لكانت الاجابة محيرة ومحرجة على أهمية دراسة تاريخ التربية والتعليم. ولكن الذى لا شك فيه أن الدراسة تتعدى ذلك الى دلالات هذه الاحداث على وجه العموم من حيث تأثيرها على مجرى التربية والتعليم على وجه الخصوص.

فالتاريخ التربوى وان كان احداثا أو وقائع، فان غايته كما نرى هى جلاء الحاضر والكشف عن الحقيقة، ولا يتسنى ذلك ما لم ينفذ المؤرخ الى حقيقة النزعات التى تسود الوقائع والاحداث حتى تتم فائدة الاقتدار فى ذلك لمن يدقق فى أحوال الدين والدنيا كما يقول بن خلدون، والمؤرخ بهذه الصفة فليسوف أكثر منه راوى احداث وحكايات وسير.

ونستطيع القول بانه لا أمل فى قوم قطعوا جذورهم من ماضيهم لان النمو الى أعلى يتطلب أن تكون الاصول راسية من تحتها والتطور الطبيعى الذى يتجه فى الاتجاه الانسانى الحقيقى هو الذى ينشأ من سلاله متصلة بالماضى وينفتح لدوافع الحاضر ويتطلع لامانى المستقبل. ان اساليب حياتنا مستمدة من الماضى سواء رضينا أو لم نرض، نتأثر به سواء عرفناه أو جهلناه، لان ثقافتنا وأساليب تفكيرنا وعقائدنا وشعورنا نفسه واحساسنا الفنى بما هو جميل وما هو قبيح فى مختلف حواس السمع والبصر والذوق.. الخ. كل ذلك يتأثر بالماضى ومستمد منه الى حد بعيد ولا غنى لنا عن معرفه ذلك الماضى القومى وتتبع سيرته مع الزمان الى وقتنا الحاضر، كما أنه لا غنى عن الاتصال بالعاطفة مع هؤلاء الجدود الذين سبقونا الى الحياة فى ظروف تطابق ظروف حياتنا أو تختلف بعض الاختلاف عنها[٥].

واذا صدق ما سبق على التاريخ عموما، فهو لايقل أهمية وضرورة عن هذه الدرجة من الصدق فى مجال التربية والتعليم، فنظرة عميقة الى بعض المشكلات التى تواجه نظامنا التعليمى مثل[٦]:

١- غياب الفلسفة التربوية المتكاملة التى تشكل البنية الاساسية فى عالمنا التربوى، وتوجهنا فى تخطيطنا لتحقيق أمال المستقبل المرتقب.

٢- اتساع الهوة بين ما نطالب به المعلم من مسئوليات جسيمة وبين ما نعطية له نظير القيام بهذه المسئوليات، بمعنى آخر اتساع الفجوة بين المابنبغيات وما يتحقق منها فى الواقع الفعلى.

٣- انتشار الطابع النظرى فى معظم دراساتنا حتى فى المجالات العملية.

٤- المكانة المتواضعة للتعليم فى عمليات التغيير والتطوير والتنوير لمجتمعنا المعاصر.

٥- التخبط فى سلطة اتخاذ القرارات، وتعارضها مما يشيع جو من عدم الاستقرار والقلق.

٦- غلبة الاحساس المؤقت فى تطوير التعليم وبعده عن الاستمرارية.

٧- انتشار الشكلية فى كثير من المناهج والمقررات الدراسية وخطط التعليم وعلوم التربية.

٨- إفتقار السياسة التعليمية لعنصر الاستمرار والاستقرار.

٩- غياب الاهداف التربوية التى ننشدها من التعليم.

١٠- الاعتماد على الخبرة الاجنبية فى تطوير التعليم المصرى.

ولا شك أن نظرة الى هذه المشكلات وغيرها تجعلنا نشعر بالحاجه الى الحفر والبحث وراء جذورها التاريخية، حيث انها غالبا ما تكون تراكمات تكاثرت عبر وخلال تجارب واحداث الماضى بعيدة وقريبة، وبهذه الطريقة وحدها نستطيع أن نتصدى لحلول عملية قائمة على منهج علمى ورؤية تاريخية تصحح مسار نظامنا التعليمى بحيث يحقق الغايات المرجوه منه.

واذا كان التجريب يعد عنصراً جوهرياً فى المنهج العلمى الحديث، وإذا

كانت العلوم الاجتماية أو بعضها على الأقل يعاب عليها عدم قدرتها على اخضاع ظواهرها لمثل هذا التجريب، فان الماضى يمكن أن يعدو بحق المعمل الذى تختزن فيه آلاف التجارب السابقة التى يمكن ان نهتدى بما وصلت اليه من نتائج فى تكييف الحاضر ورسم المستقبل كما يجب وكما نرغب، فتجربة الفراعنة فى التربية تبين لنا كيف يمكن أن يكون الشعور الدينى دافعا وباعثا على القيام باقصى الجهود فى سبيل الترقى الاجتماعى والطموح العلمى بابتكار القواعد والطرق الرياضية فى بناء الاهرامات والنظريات والافكار الطبيعية والكيمائية لتحنيط الجثث والاساليب العسكرية لبناء الامبراطوريات(٧).

كذلك لا تكاد تخلو مناهج اعداد المعلمين فى اى قطر من اقطار العالم الحديث من دراسة مستفيضة لتاريخ التعليم فى ذلك القطر. كما لا تخلو من دراسة تاريخ التربية بصفه عامة. غير أن الإهتمام بدراسة تاريخ التربية والتعليم ينبغى الا يكون مقصوراً على الدراسين فى كليات ومعاهد اعداد المعلمين وعلى المشتغليين بادارة التعليم وتنظيمه والتخطيط له. بل ينبغى أن تتسع دائرة هذا الاهتمام فتشمل كل من يهمه أمر تطوير التعليم ورفع مستواه ويؤكد ذلك أن بحث أمور التعليم لم يعد قاصراً على اساتذه التربية والمتخصصين فى وزارات التربية والتعليم. بل أصبح يشغل اساتذه الجامعات من غير أساتذه التربية وأولياء الامور ورجال الصحافة وغيرهم.

ولقد أظهرت السنوات الماضية اهتماما شعبيا كبيراً بأمور التعليم فى بلادنا وبدأ هذا الإهتمام فيما أثير حول القوانين والتغييرات التعليمية فى بنية النظام التعليمى (التعليم الأساسى والجامعة الاهلية والغاء المجانية...الخ) من مناقشات اشتركت فيها فئات مختلفة من الشعب والاحزاب السياسية، كذلك أولت وسائل الأعلام والاتصال الجماهيرى قضايا التعليم اهتماما متزايداً. كما

أهتمت ايضاً بأمور التعليم هيئات حكومية غير تابعة لوزارة التربية والتعليم، الى جانب المنظمات والهيئات الاخرى الدولية.

يؤكد جريفيز Greves أننا ندرس تاريخ التربية والتعليم لنفس السبب الذى من أجله ندرس تاريخ أى حركة اجتماعية، أى لكى نفهم الحادث من خلال وضعه فى اطاره التاريخى. ومن ثم نتعلم كيف نضبطه ونسيطر عليه. ان جريفيز يحذر من أن الجهل بتاريخ التربية والتعليم قد يؤدى بنا الى مسالك متعارضة. فالفرد الذى يجهل احداث الماضى عرضه لان يأخذ بأحد الاتجاهين: الأول: رغبة فيه بأن يأخذ بكل اسباب التقدم، فأنه يتعلق بكل ما هو جديد من اتجاهات أو نظم معتقدا أنه السبيل الوحيد الى النجاح دون أن يحاول أن يعرف ما اذا كان هذا الجديد هو السبيل المباشر أو ما اذا كان هذا قد جرب من قبل..والثانى: أو اعتقادا من الفرد أن فكرة التقدم مجرد وهم، فانه لا يخرج من المسار الا من المضمون الذى رسمته التقاليد الراسخة وهكذا يسير متخبطا فى احد الاتجاهيين أو ثم ينتقل الى الاخر ثانيا. أما اذا وعينا دروس التاريخ فمن غير المحتمل أن يلجأ فقط الى الاساليب المعروفة والمطروحة كما اننا لا نندفع مع ذلك وراء كل جديد.

كما ان الباحث فى تطور النظم التعليمية والتربوية يستطيع أن يتبين أن دراسة تاريخ التربية والتعليم عنصر هام لا يستغنى عنه المهتمون بادارة التعليم وتنظميه. وذلك عند مناقشة مشكلات التعليم وتقويم النظم الحالية وتقرير السياسية التعليمية. بل وعند التخطيط للمستقبل، فمن الملاحظ أنه فى خبره ما بعد الحرب العالمية الثانية عملت الكثير من دول العالم ومنها مصر على مراجعة واصلاح نظمها التعليمية بما يتمشى مع المتغيرات الجديدة التى طرأت على العالم اثر الحرب العالمية الثانية.

ولقد تضمن البحث فى أسس هذا الاصلاح مناقشات مستفيضة حول

ديمقراطية التعليم وتكافؤ الفرص وأهداف التعليم، وغير ذلك من الموضوعات التى تشير الى عودة الاهتمام بالنظرية والفلسفة فى التربية. وكذلك عودة الاهتمام بتطور تاريخ التربية ودراسته.

كما أسفرت المناقشات التى دارت حول المشكلات التعليمية الى الرجوع الى مصادر تاريخ التربية، حيث ان دراسة النظرية والفلسفة فى التربية كان موضوع اهتمام المفكرين وفلاسفة التربية منذ بداية القرن الحالى. وما حدث فى الولايات المتحدة الامريكية فى عام ١٩٥٧ بعد اطلاق الاتحاد السوفيتى سبوتنيك Sputnik من مناقشات حول اهداف التعليم ومحتوى المناهج، ولم يكن الا استرجاعا لحوار كان دائر من قبل منذ عشرات السنين وأصبح موضوعا من موضوعات تاريخ التربية. ونعنى بذلك الصراع بين أنصار التربية التقليدية الذين كانوا يرون الاهتمام بالمادة الدراسية وبالتدريب العقلى للتلاميذ، وبين انصار التربية التقدمية الذين يهتمون أكثر بالتعليم وبالنشاط خارج الفصل وبطرق التدريس الحديثة. وكذلك فان الجدل الدائر الان حول مناهج اعداد المعلم يثير فى الاذهان الصراع الذى كان قائما بين أنصار الاعداد الليبرالى المتخصص، وبين أنصار الاعداد التربوى المهنى.

ومن هذه الأمثلة وغيرها ظهرت الحاجة الى تاريخ التربية، اذ عندما يتحول الاختلاف فى وجهات النظر حول المشكلات التعليمية الحالية الى صراع حول الحلول المناسبة لها يجد كل طرف فى هذا الصراع ضرورة الرجوع الى الماضى ليستمد منه تأييداً لموقفه بالاضافة الى ما تقدم، فاننا نرى أن – دراسة تاريخ التربية والتعليم توضح لنا أمرين هامين:

الأول: انها تكشف عن العناصر الماضية التى تسربت الى الفكر والتطبيق التربوى فى حاضرنا. كما انها توضح لنا نوع المشاكل التى تنشأ نتيجة لاصطدام التقاليد التربوية الموروثة بظروف جديدة ومطالب جديدة.

الثانى: انها توضح لنا كيف عمل السابقون على ايجاد حلول لمشاكل تربوية مماثلة لمشاكلنا وان لم تكن ذات مشاكلنا.

أهمية دراسة تاريخ التربية والتعليم للمعلم:

لذا فأهمية دراسة تاريخ التربية تزود الدارس بصورة عن الماضى التى تعاون فى فهم الحاضر وتسهم فى التخطيط للمستقبل. فدراسة تاريخ التربية والتعليم لها أهمية معرفية مهنية للمستقبل فى الميدان التربوى وبوجه خاص لمعلمى المستقبل، وتتمثل هذه الاهمية فيما يلى:

١- تزويد المعلم بقدر كاف من الحقائق التاريخية التى تعنية على الوصول الى الفروض والنظريات المتعلقة بالتربية وفهم النظريات التربوية.

٢- تساعد المعلم على تفسير الحقائق المتصلة بتطور الفكر التربوى، ومن فهم هذه الحقائق وتفسيرها يمكن اصدار احكام سليمة والوصول الى قرارات سديدة قائمة على مفاهيم سليمة.

٣- تعاون المعلم على تصور أو ايجاد حلول مناسبة ملائمة لما يواجهه من مشكلات تربوية. فمن خلال فهم حركة التاريخ وابعاده يمكن مواجهة المشكلات والاسهام فى حلها بصورة أفضل.

٤- تعاون المعلم على فهم الاتجاهات التربوية الحديثة فى اطار ابعادها التاريخية والثقافية والاجتماعية والسياسية. وكذا فهم العلاقة بين التربية والجوانب الاخرى.

٥- تعاون المعلم فى تفسير بعض مسائل التعليم المعاصرة فى ضوء التطور التاريخى له، مما يفيد فى توجيه العملية التربوية توجيها سلميا.

٦- تنمى القدرة لدى المعلم على اكتشاف العلاقات بين الأنظمة المختلفة واثارها وتأثيرها فى حركة سير التاريخ، وعلاقة فلسفتها بالتطبيقات العملية والعلمية فى داخل المدرسة.

٧- تنمية القدرة على النقد والتحليل والدراسة لدى المعلم، وذلك من خلال دراسة الفكر التربوى والاستفادة من النظريات المختلفة، لاجل بناء فلسفة تربوية، وحتى يتخذ موقف ايجابى قائم على العلم والمعرفة من خلال عمله.

٨- تزيد بصيرة وعى المعلم بالمشكلات التى يمكن أن تنشأ عند اقتباس نظام تربوى أو فكرة أو رأى دون أن يكون لها جذورها وامكانياتها فى اطارنا الاجتماعى والثقافى والاقتصادى، مما يعوق حركة تطور نظامنا التربوى والتعليمى.

باختصار إننا لا يمكن أن نتجاهل الحلول والخبرات والتقاليد التربوية الماضية التى تراكمت خلال العصور المختلفة. ولذلك علينا ان نقصها وأن نتدارسها وان نستخلص منها دروسا وعبرا قد تكون نافعة. ولنا الحق كل الحق فى أن نرفض منها ما نعتقد انه غير مناسب لظروفنا المعاصرة، وان نعدل فيها ما نشاء وينبغى أن نؤكد هنا ان دراسة تاريخ التربية وحدها لن تحل مشكلاتنا التعليمية الحاضرة كما أنها تملى علينا طريقا محددا للمستقبل. وهذا بالرغم من أنه لا يمكن أن نصل بدون هذه الدراسة الى قرارات حكيمة تتعلق بأمور التعليم، وان دراسة تاريخ التربية والتعليم ما هى الا أحدى الوسائل التى ينبغى ان يتزود بها كل مهتم بشئون التعليم عند اتخاذ قرارات صائبة بشأن تطويره وكذلك يتزود بها طلاب كليات التربية بإعتبارهم سوف يعملون فى حقل التربية والتعليم وهم قادة المستقبل وأصحاب الحق والمصلحة فى دراسة التربية وتاريخها.

رابعاً: منهج البحث التاريخى كمنهج لدراسة تاريخ التربية والتعليم

نظراً لان المعرفة التاريخية تتميز بطبيعة خاصة هى اتصالها بالماضى بصفة دائمة وتعاملها مع أشياء لا توجد بالضرورة فى الوقت الحاضر، لذا

كان من الصعب الالمام بكل حقائق الماضى وتفاصيله، ولامفر من التسليم بأن معرفتنا بخبايا التاريخ لا تكون كاملة، بل هى جزئية أو ناقصة فى جانب كبير منها ويصور لنا أحد المهتمين بدراسة التاريخ هذه الحقيقة أصدق تصوير بقوله:

لم يتذكر أولئك الذين شهدوا الماضى سوى جزء منه، ولم يسجلوا مما تذكروه سوى جزء منه، ولم يبق مع الزمن الا جزء مما سجلوه وما بقى مع الزمن لم يسترع نظرا المؤرخين سوى جزء منه وجزء فقط مما إسترعى نظر المؤرخين صادق، وما أمكن فهمه كان جزءا فقط مما هو صادق، وجزء فقط مما فهم يمكن للمؤرخ تفسيره وروايته.

ولذا كان على الباحث فى التاريخ بصفه عامه وتاريخ التربية بصفه خاصه أن يتخذ انسب الاساليب أو الطرق لمعالجة التربية ونظرياتها من التطور التاريخى ويمكن أن يتحقق ذلك بعده طرق، هذه الطرق تصلح للتاريخ ولتاريخ التربية والتعليم، حيث أن المنهج واحد، ولكن على الباحث ان يختار الوسيلة أو الطريقة التى تناسب موضوع الدراسة سواء فى التاريخ أو فى تاريخ التربية وهذه الطرق هى:

الطريقة الأولى: يمكن لنا أن نسميها الطريقة الطولية فى دراسة تاريخ التربية والتعليم، وفيها تحدد بعض القضايا أو الاتجاهات التربوية وتعالج كل واحدة منها على حدة متبعين نشأتها والظروف التى ولدت فيها ومراحل تطورها وهكذا نستمر فى معالجة القضية أو الاتجاه التربوى حتى يومنا هذا. ومثال ذلك أن نتناول موضوعات مثل: الدولة والتربية أو الفلسفة والتربية أو الدين والتربية أو الحرية فى التربية عبر العصور ونعالج كل موضوع من هذه الموضوعات على حده لنعرف أصول أسسه النظرية والفلسفية أو الفلاسفة الذين اسهموا فى بلورته، ثم نكشف اطرافه ومراحل تطوره المختلفة حتى صار على ما هو عليه الان، أو حتى توقفه عند مرحلة تاريخية معينة.

ولا شك أن هذا الاسلوب أو المسلك له مزايا عديدة وأهميته فى أنه يعطى الموضوع الذى ندرسه الاستمرار الذى نريده. ونحن نتابع تاريخ الموضوع وتطوره ومثل هذا الاسلوب أو الطريقة فى دراسة التاريخ أو تاريخ التربية والتعليم يمكن ان يسمى ايضا طريقة المحاور حيث يتخذ الموضوعات كمحاور تستقطب الحقائق التاريخية حولها. كما نتخذ اساسا لتصنيف الفلاسفة وفقا لموضوع الدراسة، فاذا كان الاتجاه الديمقراطى منذ مولده حتى الان نستطيع أن نحدد موقف الفلاسفة وفلاسفه التربية خصوصا من هذا الاتجاه منذ بدأت رحله الفكر التربوى مسيرتها الطويله عبر القرون. وقد ننتهى فى النهاية الى الاتفاق على مؤيدى هذا الاتجاه ومعارضيه، أو نبحث عن الأفكار المتناثرة التى تخدم الفكرة الديمقراطية كما عبر عنها فرد أو مجموعة من المفكرين. وربما توصلنا فى النهاية الى نظرية شبه متكاملة عن الاتجاه الديمقراطى فى التربية.

ويؤخذ على هذه الطريقة انها تتناول جزئيات من التربية أو جوانب منها كل جزء وكل جانب على انفراد. وهذا يضيع على موضوع التربية وحدته التى ينبغى ان تدرس تاريخه وتطوره من خلالها، كما يؤخذ عليها ايضا انها تؤدى الى التكرار احياناً، اذ ما عالجنا كل موضوع على حده من خلال اطار ثقافى واحد، وربما كانت هذه الطريقة أكثر ملائمة لموضوعات التخصص الدقيق فى التربية والتعليم على مستوى الدراسات العليا.

الطريقة الثانية: ويمكن أن نسميها الطريقة العرضية وفيها ننظر الى التربية ككل داخل السياق الثقافى بشتى ابعاده فى مرحلة حضارية معينة، ونحاول رسم المعالم الرئيسية أو الخصائص التى تميز هذه المرحلة وصورة المجتمع الذى عاش هذه الفترة ثم نتأمل اثر هذا السياق الثقافى فى التربية والتعليم،واثر التربية فيه، ومن أدركنا لطبيعة التفاعل بين هذين الجانبين يمكن ان نصور الابعاد الحقيقية فى ثقافة هذا المجتمع والحياة الفكرية فيه،

ومن كل هذا نرصد حركة الفكر التربوى والمؤسسات التربوية والاسس الفلسفية لها، أو النظريات التربوية السائدة منسوبة لاصحابها من المفكرين وفلاسفة التربية، حتى اذا ما انتهينا من معالجة مرحلة أو عصر انتقلنا الى مرحلة أو عصر آخر.

وبذلك يمكن السير على رحلة التربية والفكر التربوى عبر القرون مع التوقف عند مؤشرات التطور الحضارى وتطول وقفتنا أو تقصر تبعا لاهمية المرحلة الحضارية التى نتأملها ومدى اسهامها فى اثراء تاريخ التربية والفكر التربوى. وعلى ضوء هذا النسق يمكن أن نبدأ بدراسة التربية عند اجدادنا الاوائل فى المجتمعات البدائية الأولى لنرى جهودهم المبكرة فى تربية صغارهم. وهى على سذاجتها وبساطتها تمثل نقطة البداية العامة ويمكن ان تتخذ اساسا لقياس درجة النمو والتطور الحضارى للمجتمعات المعاصرة، ثم نتابع رحلتنا عبر تاريخ التربية مع تاريخ الحضارات القديمة ونشأة الدول القديمة فى الصين ومصر وبابل وفارس كخطوة نحو بداية الاستقرار البشرى والشعور بالحاجة الى مؤسسات تربوية متخصصة ثم يأخذنا التاريخ الى بلاد الاغريق وحضارتهم القديمة لنقف وقفة طويلة نتأمل فيها التراث الفكرى الذى قدمته هذه الحضارة للانسانية. ونبدأ معه مرحلة جديدة فى تطور الفكر التربوى على أسس فلسفية أكثر تحديدا وعمقا وهكذا نسير مع مرحلة تطور الفكر التربوى فى تجواله بالحضارة الرومانية والعصور الوسطى وعصر النهضة والتنوير ثم العصر الحديث حتى نصل الى عالمنا المعاصر. وهذه الطريقة هى التى نميل الى الاخذ بها فى دراسة تاريخ التربية والتعليم فى مصر.

ومن خلال هذه الطريقة يمكن أن نقدم دراسة تفصيلية لحياه الفلاسفة وفلاسفة التربية وآرائهم فى المراحل الزمنية المختلفة كما يمكن استنباط الملامح الاساسية والرئيسية التى تميز كل مرحلة أو تميز التربية فى مجتمع

معين، فنستخلص مثلا أن التربية والتعليم فى المرحلة البدائية لم تكن سوى عملية ملائمة للبيئة وأن التربية والتعليم اليونانى فى اثينا كان يهدف الى اعداد المواطن الفرد وفى اسبرطة الى اعداد المواطن المقاتل أو المحارب. وفى روما الى اعداد الخطيب أو المتعلم اللبق. وهكذا تتضح أمامنا معالم التاريخ وتاريخ التربية والتعليم خصوصا من خلال اراء المفكرين واهتمامات المجتمع فى ذات الوقت.

ومن خلال ما سبق نستطيع القول أن منهج البحث التاريخى هو ذات المنهج بنفس الأدوات والطرق التى تستخدم فى تاريخ التربية والتعليم، فكلاهما سيان الا أن تاريخ التربية يركز بشكل رئيسى على التربية والمؤسسات التعليمية، أما التاريخ فيدرس حركة المجتمع كله.

خامسا: ملاحظات حول الذاتية والموضوعية فى دراسة تاريخ التربية والتعليم

غالبا ما يربط المؤرخ الحقائق بشخصه فهو يبحث عن الحقيقة فى ضوء خبراته الذاتية، وربما يكون هذا أمراً لابد منه فى عمل المؤرخ. لان اختبار الحقائق لا يمكن ان يتم الا عن طريق شكوكنا الخاصة، الا أن هذا يجب الا يعنى التعصب والتحيز للآراء والافكار الشخصية للمؤرخ الذى يفترض فيه نزاهه الخلق ونقاء السريرة اللذان يجعلانه يكشف عن الحقائق بامانه بعيدة عن أهوائه وأغراضه الذاتية. وهذه مسألة هامة جدا فى عمل المؤرخ فهناك قدر هائل من الحقائق يتوقف قبولنا أو رفضنا لها على شكوكنا الخاصة.

وهذه النقطة تجعل المؤلف يختلف كثيراً عن العالم الطبيعى فالاول تتغلب عليه الذاتية بينما الثانى يحاول أن يتوخى الموضوعية بقدر كبير. أما عدا ذلك فاننا نستطيع أن نلمح تشابها كبيراً بين الطريقة العلمية التى يتبعها باحث العلوم الطبيعية وبين الطريقة العلمية التى يتعبها باحث التاريخ حيث نجد أن كلاهما يتبع نفس الخطوات والتى نلخصها فيما يلى:

١- تجميع الحقائق وتصنيفها حسب نوعياتها والبحث عن ما هو مشترك بينها من عناصر.

٢- الربط بين القواعد العامة المستخلصة من كل مجموعة لتكوين مجموعة أعم من القوانين.

٣- افتراض نظريات واختبارها بواسطة الحقائق الى أن يثبت صحتها أو عدم صحتها.

وبالاضافة الى مشكلة تغلب الذاتية على عمل المؤرخ بحكم طبيعة المادة التاريخية يواجه المؤرخ مشكلة اخرى لا يواجهها باحث العلوم الطبيعية وهى البحث عن ما هو مهم من الحقائق فالذى يجعل حقيقة من الحقائق مهمة فى التاريخ هو علاقتها بالحقائق الاخرى، والحقيقة تستمد أهميتها من مدى ارتباطها بالبيئة والعصر والظروف الخاصة بالمؤرخ وايضا اغراضه الشخصية، وهكذا نجد أنه من الممكن اختلاف المؤرخين الذين يعالجون موضوعا واحدا، فمن حيث أختيارهم للحقائق، وكما ذكرنا من قبل أن هذا الاختلاف فى النظر الى أهمية حقائق ما دون غيرها يرجع الى اختلاف المؤرخون فى عقائدهم القومية والدينية والسياسية والاقتصادية والاجتماعية. فالحقائق التى تكون هامة بالنسبة لبعض المؤرخين تكون غير هامة على الاطلاق بالنسبة للبعض الأخر. كما أن الحقائق الهامه عند مؤرخى عصر من العصور قد تكون عديمة الأهمية لدى مؤرخى عصر آخر تالى. وهذا يرجع إلى اكتشاف الحقائق الجديدة من ناحية والى ظروف ومتطلبات ومشكلات العصر من ناحية اخرى.

وهذا الأمر قد آثار قضية هامة جدا وهى التفكير فى ان يعيد كل عصر كتابة تاريخه الذى كتب فى عصور سابقة. وهكذا نجد أن مفاهيم التاريخ عرضه للتحول والتفسير كما هو الحال بالنسبة لمفاهيم العلوم الطبيعية، فرجل

العلم الطبيعى فى حاجة الى الوقوف على أحدث التطورات العلمية ايضا. الا اننا يجب أن نوضح أن هناك حقائق خاصة قبل الموضوع لابد لجميع المؤرخين ان يتناولها اذا ما عالجوا هذا الموضوع مهما اختلفت بيئاتهم وعصورهم، الا أن الغرض من ذكر هذه الحقائق التاريخية هو الذى يختلف ايضا من مؤرخ لاخر.

ان مسألة الذاتية التى تظهر فى عمل المؤرخ عند إختياره للمهم من الحقائق هو الذى يجعل عملية التاريخ مختلفة عن عملية العلوم الطبيعية، وهذا الأمر جعل البعض يقول بأن المؤرخين الذين يحاولون ان يكشفوا عن العناصر المشتركة بين الحقائق مقلدين فى ذلك رجال العلم الطبيعى انما يتبعون نظرية خاطئة لان البحث فى التاريخ هو البحث عن الأشياء الهامة وهذا أمر نسبى للغاية.

ولقد لاقت فكرة الموضوعية مع بداية القرن العشرين نوعا من التحدى من قبل الكثيرين الذين تصوروا أن فكرة الذاتية هى التى تتغلب على دراسة التاريخ كله، أما الموضوعية فهى فكرة غير ممكنة التحقيق. ولذلك رأينا اتجاه بعض المؤرخين الى رؤية الماضى من خلال الحاضر بخلفياته الثقافية ومشكلاته. وهكذا تم تجاهل فكرة الموضوعية التى تحدث عنها رانكله Ranke ولكن سرعان ما تحول مؤرخى القرن العشرين الى الاعتقاد بان الموضوعية الحقة هى أن المؤرخ عليه ان يضع الماضى ووثائقه فى اطار زمانه ومحيطه الثقافى والاجتماعى والاقتصادى.

ولعل أهم قضية شغلت مؤرخى القرن العشرين هى أن يكون للتاريخ قوانين شبيهه بقوانين العلوم الطبيعية. ورغم أن هناك صعوبات كثيرة أمام تحقيق ذلك الا أن ادوارد شينى (١٩٢٣) Edward Sheny صاغ سته قوانين سماها بالحدس أو التخمين فالقانونان الاول والثانى هما قانونا الاستمرار

والتغيير وهما حقيقتان من حقائق التطور. والقانون الثالث هو قانون التكافل ويعنى أن الامة تنهض أو تضمحل كوحدة، اما القانون الرابع فهو قانون الديمقراطية ومعناها ان ضبط حياة الجماعة يتجه نحو الديمقراطية. والقانون الخامس هو قانون حرية الاختيار ويعنى أن الضغط يولد الانفجار والكارثة والقانون السادس والاخير هو التقدم الخلقى ومعناه ان المؤثرات الخلقية تميل لان تكون اقوى من المؤثرات المادية(٨). وقد لاقت هذه القوانين اقبالا شديدا وترحيباً من قبل غالبية المؤرخين رغبه منهم فى أن يكون للتاريخ قوانين مثل سائر العلوم الأخرى.

أن الماضى ما هو الا تراث ثقافى والثقافة دائمة فى حالة تغير وتطور مستمريين، والثقافة تتفاعل مع ظروف العصر نفسه وحاجاته ومشكلاته. وثقافة أمة ما فى الحاضر تحوى الكثير من تراثها الثقافى المستمد من الماضى. وهنا تبرز دراسة التاريخ على أنها حلقة الوصل بين الماضى والحاضر والمستقبل. ولكى تكون دراسة التاريخ دراسة مجدية وفعالة بالنسبة للحاضر فالابد من أن تتسم بالموضوعية وتلتزم بها، ونقصد بالموضوعية كما سبق أن اوضحنا تصوير الماضى بكل ما فيه من وقائع وأحداث بامانه دون أى نوع من التحيز أو التعصب والبعد عن الأغراض الشخصية.

سادساً: مدى اسهام منهج البحث فى تاريخ التربية والتعليم فى تطور الفكر التربوى فى مصر.

لا شك ان منهج البحث فى تاريخ التربية والتعليم سواء كان متبعا للطريقة الطولية أو العرضية أو دراسة الاعلام والشخصيات أو دراسة القضايا والمشكلات المعنية يستجلى الحقائق والامور أمام اعيننا، فيما يعيننا على منهج الماضى ومحاولة تطوير الحاضر من أجل خلق مستقبل افضل. وبذا تصبح دراسة المنهج هامة فى تطوير الفكر التربوى فى مصر. فمثلا دراسة

عصر محمد على والاسهامات التربوية التى حدثت فيه على يد رفاعه الطهطاوى وعلى مبارك وغيرهم تفيدنا فى الوقت الحاضر عما ينبغى عمله تجاه مشكلاتنا المعاصرة. حيث اننا سوف نقارن بين الفترتين والعهدين لنرى اوجه التشابه واوجه التنافر وكيفية حل هذه المشكلات.

ودراسة تاريخ التربية فى مصر أو فى غيرها من الاقطار لا ينبغى ان تركز على دراسة النظم والمؤسسات التربوية فقط، فهذه النظم والمؤسسات اشكالا لابد لها من مضمون، ومضمونها هو ما يتصل بها من فكر وما يسيرها من سياسات وما تقوم عليه من فلسفات، ومن هنا كان لنا ان نقول ان دراسة هذه النظم والمؤسسات اذا كانت هامة وضرورية فأن الاقتصار عليها ضار لحركة التطوير الحضارى للمجتمع المصرى وتشويه لها، فاذا كانت لها نظامها ومؤسساتها الواقعية، فلابد إن تكون لها نظرياتها وافكارها ومبادئها وفلسفتها مهما بلغت فى ذلك حد البساطة. فاذا قامت الدولة بانشاء نوع من المدارس لتعليم مواد معينة، وأن هذا العمل كما انه يصدر عن واقع اجتماعى معين فهو يهتدى ايضا بفلسفه خاصة ووجهه نظر تعليميه وتربوية معينه فى حق الانسان وفى الطبيعة الانسانية ومفهوم العلم والتربية الى غير ذلك من زوايا فلسفية وفكرية(٩).

وعلى ذلك فان هذه الامور لا يمكن ان تتضح امامنا وتتكشف لنا الا من خلال الدراسة المنهجية لها حيث سوف يظهر لنا المنهج اهم القضايا والمشكلات وكذلك سبل حل هذه القضايا والمشكلات، فنحن لا نعرف عن فلاسفة الغرب أو الشرق ايه افكار عن فلسفتهم التربوية ومدى استفادة الواقع منها الا من خلال الدراسة والبحث الذى سوف يطلعنا على ذلك كله. وعليه فان منهج البحث فى تاريخ التربية والتعليم يعتبر اداه ووسيلة فى ذات الوقت للوقوف على المشكلات وتبين مدى الاسهام فى حلها أو وضع تصور لحلها ومناقشتها المناقشة العلمية البناءة التى تفيد وتثرى الواقع المعاش.

مراجع الفصل الأول

١- محمد الطالبى: **التاريخ ومشاكل اليوم والغد**، الكويت، عالم الفكر، العدد الأول، ١٩٧٤. ص ١٧.

٢- حسين مؤنس: **التاريخ والمؤرخون**، الكويت، عالم الفكر، العدد الأول، ١٩٧٤. ص ص ٧٦ - ٧٧.

٣- المرجع السابق، ص ص ٨٠ - ٨٢.

٤- داجوبرت د.رونز: **فلسفة القرن العشرين**، ترجمة: عثمان نويه (الألف كتاب - العدد ٤٦٤ - القاهرة، ١٩٦٤) ص ص ٢٦١ - ٢٦٦.

٥- سعد مرسى احمد وسعيد اسماعيل على: **تاريخ التربية**، (القاهرة، عالم الكتب، ١٩٧١). ص ٢٩.

٦- المرجع السابق. ص ص ٢٩ - ٣٠.

٧- المرجع السابق. ص ٣٠.

٨- هنرى جونسون: **تدريس التاريخ**، ترجمة: ابو الفتوح رضوان، (القاهرة النهضة المصرية، ١٩٦٥). ص ٣٥.

٩- سعد مرسى احمد وسعيد اسماعيل على، **مرجع سابق**. ص ص ١٦ - ١٧.



الفصل الثانى

تحديث التعليم والثقافة فى مصر فى أوائل القرن التاسع عشر

- أولاً: التعليم المصرى قبل حكم محمد على.
- ثانياً: بواكير التجديد فى الفكر المصرى الحديث.
- ثالثا: جهود محمد على لتحديث التعليم والثقافة.

أولاً: التعليم المصرى قبل حكم محمد على:

لقد تأثر تطور التعليم فى مصر تأثيراً كبيراً بالتطور التاريخى والثقافى للأمة المصرية، حتى أن أدوار تاريخ التعليم هى نفسها أدوار التاريخ السياسى والاجتماعى والاقتصادى التى مرت بها البلاد منذ العصور الوسطى الى الوقت الحاضر. ويرجع نظام التعليم الحديث فى مصر إلى أوائل القرن التاسع عشر حين بدأت مصر تأخذ بأساليب المدينة الحديثة، وعندما قام هذا التعليم الحديث كان يوجد نوع آخر من التعليم يختلف عنه كل الاختلاف - فى نظامه وفى مادته وفى أغراضه - نرى انه من الضرورى أن نعرض لهذا النظام فى إيجاز قبل التعرض للنظام الحديث، حيث كان التعليم المصرى فى أواخر القرن الثامن عشر تعليماً دينياً لغوياً وكان يتكون من مرحلتين أساسيتين:

١- الكتاتيب والمساجد:

وهى المرحلة الابتدائية أو الاولية حيث كانت الكتاتيب منتشرة فى مدن القطر وقراه. ولم تكن هذه الكتاتيب فى الغالب مدارس قائمة بذاتها ولا يشرف عليها أو تديرها هيئات منظمة أو حكومية. بل كانت فى الغالب مكاتب حرة يفتحها بعض الفقهاء فى أفنية منازلهم أو فى حجرة منها ويتقاضون أجراً من الصبيان فى نظير تعليمهم وكان الدين والقرآن هما موضوع الدراسة، اذا كان أهم أغراض التعليم فيها هو تحفيظ القرآن الكريم[1] .وكما أن الآزهر يمكن اعتباره موطنا للدراسة الدينية العالية، كذلك يمكن اعتبار الكتاتيب موطنا للدراسة الدينية الاولية وكما ظل التعليم بالازهر حرا لا يخضع لنظم أو قوانين كذلك ظل التعليم فى الكتاتيب حرا مطلقاً.

وكان بدء وجودها انه اذا مست الحاجة فى جهه ما سواء فى المدن أو القرى الى كتاب يقوم فقيه درس بالازهر زمنا ما أو كان عريفا لفقيه ما

ويجمع حوله بعض الاطفال ويبدأ بهم مدرسته وكثيرا ما كانت تقوم فى أفنية المساجد أو الزوايا وخاصة فى القرى أو فى بيوت اصحابها. ولا يشترط فى الفقيه الا أن يكون حافظا للقرآن، اذ ان الغرض الاساسى للكتاب هو تحفيظ اطفاله القرآن، وليست القراءة والكتابة الا وسيلتان فى آداء رسالتها التعليمية المبتورة الى لم تكن تعد الفرد للحياة والمجتمع بقدر ما كانت تلقنه وتحفظه آيات القران(٣) .وعلى الرغم من ذلك كان الأهالى يقبلون على هذا التعليم لانه لم يكن بالبلاد سواه.

٢- التعليم في الأزهر:

كان منهج الدراسة به قاصراً على علوم اللغة والدين، ولم يكن أمره كذلك من أول الامر. فقد أنشىء الازهر فى القرن العاشر الميلادى عام ٩٧٠ م فى عهد الفاطمين ومع أنه أنشىء لأغراض سياسة ودينية الا ان العلوم الطبيعية سرعان ما دخلت ضمن مناهجه. فقد كانت علوم الطب والرياضيات تدرس فى الازهر الى القرن السادس عشر وعندما دخلت البلاد تحت حكم الاتراك العثمانين الذين أبطلوا تدريس هذه العلوم نظراً لتعصبهم وضيق افقهم وبعدهم عن روح الاسلام(٤) . ولقد كان الازهر الموطن الوحيد للحياه العلمية فى مصر لعدة قرون، وكانت روحه تعم نواحى الحياة المصرية، وكان ذو طابع قومى صبغ التفكير والثقافة فى البلاد بصبغه خاصة تناسب التقاليد والقيم التى كانت سائدة فى التعليم الدينى فى ذلك الوقت، فقد كان الجامعة الرئيسية التى يتلقى فيها الشباب الثقافة الدينية العالية.

ولقد كان هذا التعليم القديم أو التعليم الدينى وهو وحده الذى عرفه المصريون الى السنوات الأولى من النصف الاول من القرن التاسع عشر. وكان الازهر وحده مصدر التعليم والثقافة فى البلاد، ومنه تستمد البلاد مقومات التفكير فيها. وكان له قدمه فى التاريخ وتغلغله فى المجتمع

المصرى ما يمكنه من الحياه وسط ما أنتاب البلاد من عواصف الفتن والمؤامرات. هذا الى (اطمئنان) المصرين الى التعليم الذى يلقى فى رحابه وحول أعمدته، كذلك عدم ظهور الحاجة الى التعديل فيه تعديلا أساسياً يمهد لحاجات جديدة، حيث كانت شئون الحكم وما تبعها من ألوان الوظائف قاصرة على غير ابناء البلاد، كل ذلك قد اعانه على البقاء ومكن له فى حياة الامة المصرية. لهذا عكف الازهر على تقاليده القديمة التى اكتسبها منذ اجيال يستمد منها قوة تعينة على الحياة. ورأى فى احتفاظه بتلك مصدر للنشاط والقوة. وبذلك وقف الازهر حارسا للتقاليد القائمة على الثقافة الدينية، وانتج لذلك عقلية خاصة كان لها اكبر الاثر فى صبغ التفكير والثقافة بصبغه دينية صرفه[٥]. غير قابلة للتجديد والتحديث، حيث كانت ترى ما هو غير ذلك ضار بالبلاد وغير نافع لها.

ومما لاشك فيه أن التعليم الدينى كان يرمى فى الشرق والغرب فى الاسلام والمسيحية على السواء، الى تهذيب روحانى، أى الى تربية دينية أخلاقية تعد الفرد لا لهذا العالم الذى يضطرب بأسباب الحياة والذى يعيش فيه الفرد، بل لعالم اخر لا يصل إليه الا بعد ان تخلص روحه من ادرانها، لم يكن هذا التعليم يهتم بأعداد الفرد للحياة والمجتمع الذى يعيش فيه، أو بما يكسبه قوة ومهارة فى معالجة اسباب المعاش، بقدر ما كان يهتم بعلاقة الفرد بخالقة كما كانت تتصورها العقول فى العصور الوسطى. كما كان يقوم فى الشرق الاسلامى فى المساجد والزوايا[٦].

كان هذا تعليم العامة من المصريين، ويلاحظ أنه كان تعليماً خاصاً لم تكن الدولة تشرف عليه أو تديره أو تنفق عليه. فالكتاتيب كان يديرها ويشرف عليها أصحابها من الفقهاء، ولم يكن لهم أى علاقة بالحكومة. والازهر كان ينفق على التعليم فيه من اوقافه الكثيرة، ولم تكن للحكومة أى علاقة به. لا علاقة اشراف ولا علاقة انفاق. ومع انتشار الكتاتيب فى القرى

واتساع الازهر لكل من يريد اللحاق به كان عدد المتعلمين قليلاً جداً فى ذلك الوقت، نظراً لحاجه الفلاحين من المصريين ابنائهم فى الزراعة، ومع ان هذا النوع من التعليم اللغوى والدينى الذى كان يتم فى الكتاتيب والازهر لم يكن كافيا لنشر التعليم أو الوعى الاجتماعى بين عامه الشعب المصرى، الا أنه زود الشعب بطبقه من الزعماء والقادة هم مشايخ الازهر وعلماؤه، الذين كانوا يدافعون عن مصالح الشعب ضد ظلم الحكام المماليك فى كثير من الاحوال والاوقات.

الا أن هذا التعليم قد بث فى القلوب روح التكاسل والخمول والجمود التى ادت الى انعزال مصر عن الحياة الحضارية فى خارجها. واذا كان التعليم الدينى قد ساهم فى ذلك بنصيبه، فأن حكم الاتراك والمماليك كان له دور بالغ الاثر فى جمود هذا التعليم وكذلك فى جمود الفكر المصرى فى ذلك الوقت. وظهرت الحاجة ملحة وضرورية إلى وجود تيار مستنير يبث فى القلوب والعقول روح الوعى الاجتماعى والسياسى والثقافى، ويدفع البلاد دفعه الى الامام حيث تستطيع ان تقف على ارض صلبه وتستمد من الامم التى سبقتها فى المدينة والحضارة جزء منها، وان تتطور بدفع تراكمات التخلف والجمود عنها، إلا ان ذلك لم يتم إلا فى النصف الأول من القرن التاسع عشر، عندما شعر محمد على بالحاجه الملحة والضرورية إلى تحديث التعليم فى مصر، حتى ينهض بها، ويحقق من خلالها وبها أحلامه فى تكوين الامبراطورية المنشودة.

ثانياً: بواكير التجديد في الفكر المصري الحديث:

١- الحملة الفرنسية وآثارها الفكرية:

كان هبوط الفرنسيين مصر أول غزوه عرفتها البلاد فى تاريخها الحديث وكان الفرنسيين أول الأجانب الذين عرفهم أهل البلاد، الأجانب الذين

عرفوهم تجاراً يتزيون بزيهم ويتكلمون العربية المشوبة بالكنة الاعجمية، بل الأجانب المسلحين الذين اغتصبوا حكم البلاد وإنبثوا فى طول الأرض وعرضها يتكلمون لغة أجنبية، ويعلنون إلى الناس أقوالا لا شك تدعوهم إلى قدر كبير من التفكير كخصومتهم مع المماليك اعداء الملة الاسلامية وصداقتهم للسلطان العثمانى، وكمثل ما ذكره عن البابا وفرسان القديس وتلك المساواة بين البشر إلا فيما ميز العلم والعقل[٧]. وبذلك نرى أن الحديث عن المساواة والعلم والعقل أخذ ينتشر فى البلاد بعد مجئ الحملة الفرنسية، أى نقل الافكار الاوربية إلى مصر، تلك الافكار التى سادت أوربا فى أواخر القرن الثامن عشر ومطلع القرن التاسع عشر. ومن هنا فإن الإحتكاك الحقيقى بين العقلية المصرية والفرنسية كان بقدوم تلك الحملة إلى أرض الكنانة.

وبذلك فقد مهد الإحتلال الفرنسى الطريق لحدوث تغييرات بدلت شكل الحياة فى مصر خلال القرن التاسع عشر. وليس من الصواب أن ننسب إلى الاحتلال الفرنسى مباشرة تلك الميول الفرنسية القومية التى أثرت فى الثقافة المصرية، والتى برغم التقلبات السياسية المختلفة ما نزال نلحظها حتى الوقت الحاضر. فالآباء والعلماء الذين صحبوا بونابرت جاءوا إلى مصر ليتعلموا أكثر من أن يعلموا، كما أن بحوثهم التى نشرت فى كتاب «وصف مصر» De-scripion I, Egypt كانت أساس البحث العلمى الحديث فى كل ما يخص التاريخ والمجتمع والإقتصاد المصرى[٨]، ودأب هؤلاء العلماء عقب مجيئهم إلى مصر على بحث ودراسة أحوال مصر من جميع النواحى فقاموا بدراسة التربة والمناخ والمنتجات الزراعية والمعدنية. وامكانيات مصر المختلفة وما ضمته من اثار ... الخ. وكان الهدف من نشر الكتاب هو نشر المعرفة ورفع اسم فرنسا، وظهر أو ل أجزاء الكتاب فى عام ١٨٠٩ وكتب الإهداء باسم الامبراطور نابليون. أما آخر الأجزاء فقد ظهر فى عام ١٨٢٢، وبدأت

الطبعة الثانية من الكتاب فى عام ١٨٢١ وانتهت فى عام ١٨٢٩ . وكان يقابل هؤلاء العلماء فى مصر المشايخ وعلماء الدين، وقد حاول العلماء الفرنسيون استمالتهم واطلاعهم على ما حوته أبنية «المجمع العلمى المصرى I nstitut d, Egypt الذى أسسه بونابرت بل أعرضوا عنها [٩] . ومما ساعد على ذلك إيمانهم أيضا بأن الثقافة الأوربية قد جاءت مع جيش غاز كافر. ومن ناحية أخرى ظل معظم القاهريين يسيئون الظن بالعملاء ويشكون فى نواياهم ولا يفرقون بينهم وبين سائر الفرنسيين [١٠]..

ولقد أدى المجمع العلمى خدمات جليلة فى حركة الإستنارة فى مصر وفى لفت الأنظار إلى أهمية العلم والتقدم العلمى القائم على التجربة والملاحظة وفى دفع العقلية المصرية إلى محاولة إعمال الفكر والعقل والمنطق فى حياته ولقد حددت أغراض المجمع العلمى فى الأمر الصادر بتكوينه فى ٢٢ أغسطس عام ١٧٩٨ فى الآتى:

١- تقدم العلوم والمعارف فى مصر.

٢- دراسة المسائل والأبحاث الطبيعية والصناعية والتاريخية الخاصة بمصر إلى جانب نشر هذه الأبحاث والدراسات.

٣- إبداء رأيه للحكومة فى المسائل التى تستشيره فيها وجعل للمجمع أقسام أربعة:

(أ) قسم للرياضيات

(ب) قسم للطبيعيات.

(جـ) قسم للاقتصاد السياسى.

(د) قسم للآداب والفنون.

وقرر أن يمنح المجمع «جائزتين كل سنتين: **الأولى** لأهم بحث خاص

بتقدم الحضارة فى مصر، **والثانية** لأهم بحث خاص بتقدم الصناعة. وتطبع الأبحاث التى أجيزت في مجموعة المجلس. وكذلك الأبحاث الى لم تنل جائزة متى رأت اللجنة أنها جديرة بالنشر [١١]. ولقد انتشر علماء الفرنسيين فى كل طرف من أطراف مصر يبحثون وينقبون فى الحياة المصرية، ولقدجمعوا بحوثا طريفه وجليليه، ستكون المادة التى يكتب منها فيما بعد كتاب «وصف مصر» والكتب الكثيرة التى ظهرت عن تاريخ الحملة الفرنسية من النواحى العسكرية والطبيعية والعلمية [١٢].

وعلى ذلك فإن الغرس الحقيقى للثقافة الفرنسية فى مصر يمكن إرجاعه إلى عصر محمد على. إذ دخلت أفكار فرنسية إلى مصر خلال حكمة على أيدى رجال من أمثال «دروفتى» Drovetti قنصل فرنسا فى مصر، و «منجان» Mangin والضباط الفرنسيين الذين بقوا فى مصر بعد إنسحاب الفرنسسين أعادو إليها فيما بعد أثر سقوط نابليون. كما كانت المؤثرات الفرنسية فى مصر فى عهد محمد على مع البعثات التعليمية إلى فرنسا التى كان يشرف عليها «المسيو جومار» Gomard أحد علماء الحملة الفرنسية وكانت جماعة السان سيمونيون Soint - Simonians.

الذين داعبت أحلامهم فكرة المزاوجة بين الشرق والغرب بإنشاء قناة عبر برزخ السويس هم ورثة مهندسى الحملة الفرنسية الذين قاموا بعمليات مسح دقيق لمصر[١٣]. وهكذا فإن الحملة الفرنسية أكدت الأهتمام الفرنسى بمصر أكثر من الإهتمام المصرى بفرنسا، أى أن ما حققه الباحثون هو تقديم مصر للغرب.

٢- نتائج الحملة الفرنسية على العقلية المصرية :

لا يغفل أى باحث فى تاريخ مصر الحديث، أن للحملة الفرنسية نواحى إيجابية كثيرة على العقلية المصرية، كان لها من التأثير نصيب كبير فى

بعث روح التفكير العلمى، وإشاعة جو من الأستنارة العقلية فى بحث مصر بحثاً علمياً مستفيضاً، وهذه الناحية تمثلت فى بحوث العلماء الفرنسيين الذين رافقوا حملة بونابرت على مصر. أولئك الذين أوقفوا أنفسهم على خدمة العلم فى بلد لم يكن فيه من وسائل الدراسة العلمية شئ وفى ظروف حربية كثيراً ما عرضتهم لأخطار، أولئك الذين سموا بالعلم فوق حزازات البشر وأحقادهم وأثبتوا أن العلم لا وطن ولا دين له، فبينما جنود الفرنسيين وقوادهم ويجوبون البلاد للارهاب والقمع إذ بهؤلاء يفحصون الآثار والمدن، فيقيسون أطوال المعابد القديمة وعروضها، وينقلون ما حفر عليها من نقوش ويرسمون لها صورة مكبرة أو ينكبون على تربة البلاد يفحصونها أو ماء النيل يحللونه، ألم يكن لذلك كله من أثر فى العقلية المصرية فى ذلك الوقت(١٤). والتى أمتازت بالجمود والخمول، والبعد عن روح البحث والتجريب والانغماس فى حياة الشعوذة والجهل والتجهيل.

وبذلك بدأت الثقافتان الفرنسية والعربية تتصلان أحداهما بالأخرى وتؤثر أحدها فى الأخرى. ولو قدر للحمله أن تطول مدتها لكان من المحتم أن يعمل كل فريق على نقل الفريق الآخر إلى لغته، وخاصة أن علماء الحملة كان من بينهم عدد من المستشرقين، وكانت مكتبتهم تضم كتبا عربية وفرنسية كثيرة أحضروها معهم وكانت مكتبات المساجد فى مصر تضم بين جنباتها آلاف الكتب المخطوطة التى كانت تنتظر فى صبر نافذ من يفتحها ليقرأها ويعدها للنشر وآلته وهى المطبعة العربية، أو مطبعة جيش الشرق، أو مطبعة الجيش البحرى، كما كانت تسمى وهى فى طريقها إلى مصر(١٥).

على أن التأثر الفكرى للحملة الفرنسية يتضح أكثر من ذلك فى فكر طائفة كانت بنيتها الخاصة تمهد لهذا التأثير «كالجبرتى» المؤرخ وحسن العطار «والأديب» شهاب الدين، والشاعر اسماعيل الخشاب وطائفة أخرى نشأت فى

كنف الفرنسيين ورعايتهم ،كإلياس بقطر، القبطى ونقولا الترك السورى المولد والنشأة ،والمعلم يعقوب، الزعيم القبطى المعروف(١٦).

نترجم لبعض هؤلاء بإختصار ممن نرى أنهم يمثلون النزعة الفكرية الحديثة التى ظهرت بعد مجئ الحملة الفرنسية إلى مصر وسيكون لهذه النخبة الطيبة جهود محموده فى حياة الترجمة الحافلة فى عصر محمد على.

الشيخ عبد الرحمن الجبرتى (١٧٥٤ - ١٨٢٥):

كان الجبرتى من جيل حسن العطار واسماعيل الخشاب ،ولقد قدر لهم أن يجاوروا فى الازهر فى ذلك العصر الغريب الرهيب عصر الثورة الفرنسية، ولقد عاصروا مجئ الحملة الفرنسية إلى مصر. وتقلدوا أرفع المناصب فى تلك الفترة الحرجة من تاريخ مصر والشرق العربى جميعاً. ولقد قدرلهم أن تقرن أسماؤهم بوصفهم واضعى أسس الفكر المصرى الحديث، والممهدين الحقيقيين لإنتقال العقل المصرى من ظلام العصور الوسطى إلى نور العصر الحديث، الجبرتى بتاريخه العظيم، عجائب الآثار فى التراجم والاخبار والعطار والخشاب بدعواتهما إلى ضرورة الأخذ بالعلوم العقلية والوضعية حيث كان يكتفى بالعلوم النقلية وبعلوم الدين بإختصار كان هؤلاء الثلاثة هم أول من وضعوا أساس الفكر الإنسانى والعلوم الإنسانية فى مصر والعالم العربى وعلموا المصريين والعرب عامة أن الدنيا مجرد معبر للآخرة لأن للانسان قيمة فى ذاته وأن من أهمل شئون دنياه أهمل فى إبتغاء آخرته أيضا، وأن العلم والفن والفكر هى سبل الانسان لتصحيح دينه ولتصفية معتقداته الدينية من الخرافات ومن كل ما يشل فيه قدراته الخلاقة، وقد آلت اليهم قيادة المثقفين فى ذلك العصر الغريب العجيب الرهيب، فقادهم إلى بناء الدولة الحديثة وكانوا بمثابة التمهيد العظيم لظهور العبقرى رفاعه الطهطاوى إلى الفكر المصرى الحديث. ولقد

كانت مهمتهم أشق من مهمته لأن الرواد يرتادون المجاهل أما البناة فينقشون فى أرض واضحة الانقاض (١٧).

ولقد نشأ الجبرتى فى بيئة علمية: فدرس كغيره علوم الازهر إلا انه أخذ من أبيه بعضا من أصول الفلك والرياضه. فلما جاء الفرنسيون إلى مصر كان قد نضج عقله وفكره فاختاروه فى الديوان الذى أنشاؤه لمعاونتهم فى حكم البلاد، فكثر اتصاله بهم وسماعه لاحاديثهم وآرائهم، ولما كان الشيخ الجبرتى مؤرخا يعلم قيمة الكتب فقد كان يتردد على مكتبهم، ويزور معالمهم، ويعجب بما يجرون أمامه من العمليات الكميائية (١٨). كل ذلك مضافا اليه تمرسه بالاشتراك فى أعباء الحكم والسياسة، قد صقل من قبله فكانت كتابته فى تاريخه بعد الحملة أدق وأكثر نقداً لسير الأحداث ورجالها مما كانت عليه قبل الحملة، ويقال أن قلمه الناقد اللاذع الساخر فى سرد أحداث التاريخ قد أو دى به فى حكم محمد على، حيث كان يرصد كل صغيره وكبيرة فى تاريخ مصر بشكل شمولى ناقد. وكان يعتقد ويجاهر بالقول والقلم منذ ولاية محمد على عام ١٨٠٥ حتى وفاته هو فى عام ١٨٢٥ أن محمد على مجرد مغتصب لحكم مصر من أمرائها الشرعيين وهم المماليك المصريين (١٩). وأن عهده رغم ما تم فيه من انشاءات واصلاحات كان عهدا يقوم على الظلم والجور حتى لقد قيل أن محمد على أرسل اليه من قتله عام ١٨٢٢، ولكن هذه الرواية غير ثابتة.

ولقد ظلت أعمال الجبرتى مصادره ومحظورة طبعها وتداولها طوال عصر محمد على وأخلافه حتى رفع عنها الحظر فى عهد الخديوى توفيق، حين نشر الجزءان الثالث والرابع من «عجائب الاثار» ثم نشر الجزاءن الأول والثانى فى عهد الخديوى عباس حلمى. وقد ظهرت ترجمة فرنسية كاملة لهذا الكتاب العظيم، نشرت فى تسعة أجزاء بين عام ١٨٨٨ ١٨٩٦.

ولقد أحس الجبرتى منذ اللحظة الأولى لمقدم نابليون إلى مصر أنه بازاء حضارة جديدة أرقى من حضارة الترك والمماليك، لا فى مقوماتها المادية فحسب ولكن فى كثير من قيمها الاجتماعية ونظمها السياسية، لا شك أن الجبرتى قد أثبت تحفظاته العنيفة بالنسبة إلى بعض القيم الاخلاقية والروحية والاجتماعية التى جاءت بها الحملة الفرنسية سواء كما رآها فى الفرنسيين أنفسهم أو كما رآها فى المصريين المتأثرين بهم، ولكن هذا لم يحل دون وقوفه موقف المبهور بعديد من المقومات المادية والفكرية والأخلاقية لهذه الحضارة الجديدة سواء على المستوى الاجتماعى أو على المستوى الفردى ولم يخش ملامه معاصرية بعقد المقارنات بين فضائل ورذائل الترك والمماليك فى عديد من الوجوه.

الشيخ حسن العطار (١٧٦٦ - ١٨٣٥):

لقد نشأ أيضاً فى بيئة علمية قد تشبه تلك التى نشأ فيها معاصره «الجبرتى» ويقول على مبارك عنه فى الخطط التوفيقية «جد الشيخ فى التحصيل حتى بلغ من العلوم فى زمن قليل مبلغاً تميز به وأستحق التصدى للتدريس ولكنه مال إلى الاستكمال وأشتغل بضرائب الفنون والتقاط فوائدها» ويقصد على مبارك بضرائب الفنون والعلوم التى لم تكن تدرس بالأزهر: كالطب والفلك والرياضة، وقد وضع الشيخ فيها عدة رسائل، وبان الاهتمام بها فى شعره – فلما جاء الفرنسيين فى بادئ الأمر ثم عاد «اتصل بناس من الفرنساوية فكان يستفيد منهم الفنون المتعلمة فى بلادهم ويفيدهم اللغة العربية ويقول: أن بلادنا لابد أن تتغير أحوالها ويتجدد بها من المعارف ما ليس فيها ويعجب بما وصلت إليه تلك الأمة – يعنى الفرنسية – من المعارف وكثرة كتبهم وتحريرها وتقريبها لطرق الاستفادة[٢٠].

وما تحمل عبارة رائد من الإيمان والقوة والتطلع مثل ما تحمله عبارة

حسن العطار التى يقول فيها «أن بلادنا لابد أن تتغير أحوالها ويتجدد بها من المعارف ما ليس فيها ولقد كان الرجل أشجع الشيوخ بل أشجع المصريين جميعا حين نادى بهذه العبارة التى انتبه لها محمد على حين القت إليه الاقدار لحكم مصر، ولا شك أن محمد على كان يسير على ضوء العبارة فيما أحدثه بمصر من نهضة تعليمية. أن محمد على كان يسير على ضوء هذه العبارة فيما أحدثه بمصر من نهضة تعليمية وفيما استحدثه من نظام البعثات التعليمية التى أوفدها إلى الخارج – وخاصة فرنسا – حتى يساعد أعضاؤها – حين اتمام دراستهم هناك – على تغيير أحوال البلاد، وتجديد المعارف التى ليست فيها وفقا لتوجيهات حسن العطار ورغباته فى إصلاح حال البلاد[٢١] وإذا كان حسن العطار لم يوفق فى إصلاح الأزهر وبرامجه وخطط الدراسة فيه كما كان يريده، فأنه رزق حظا كبيرا من التوفيق فى الدعوة إلى إصلاح التعليم بالبلاد كلها، فالمدارس العالية الفنية التى أنشئت بمصر فى ذلك العهد – كالهندسة والطب والالسن – هى الاستجابة الحقيقية لدعوة حسن العطار وتطلعاته ومناداته بحتمية تغيير الاحوال فى البلاد والكتب التى ترجمت بالمئات فى عصر محمد على هى الصدى المحقق لأمنية حسن العطار حين رأى كتب الفرنسيين فى الرياضة والعلوم والآداب. وإذا كان رفاعة الطهطاوى صاحب فضل كبير ويد طولى فى حركة الترجمة فى عصر محمد على، فإنه بلا شك قد تأثر فى هذا بآراء أستاذه حسن العطار.

ولابد هنا من الإشارة إلى أن مطامح حسن العطار نحو التقدم العلمى والاصلاح الإجتماعى بمصر لم تكن تنبؤات، وإنما كانت توجيهات وتنبيهات وفرق كبير ببين التنبؤ، فان التنبيه يدل على الايجابية من صاحبه ورؤية الخطر الداهم. ولم يقصر العطار عن أن يكون ايجابياً فى دعوته، فحين عجز عن تدريس كتب العلم الحديث فى الأزهر كان

يختص نفرا من تلاميذه الأدنين ليقرأ لهم كتب التاريخ والجغرافيا والآداب وهى محظورة فى الأزهر(٢٢).

والذين ينسبون كثيرا من الفضل إلى محمد على بما استحدثه من نظام البعثات العلمية إلى أوربا على غير مثال سابق للحكومة الشرقية. ويزعمون له العبقرية فى هذا الصنع، ينسون فضل الشيخ العطار فى توجيهه محمد على إلى السبيل، فقد كان مقربا منه، كان الوالى يثق فيه، ويطمئن إليه، ولا شك أنه سمع منه كثيرا ترديده لنغمة تجديد المعارف وتغيير أحوال البلاد، وقوة المعرفة الفرنسية وغزارتها فلتقط محمد على بذكائه هذه الفكرة وحولها، بأن جعل الطلاب المصريين ينتقلون بحملتهم إلى ديار العلم فى أوربا - وخاصة فرنسا - ليرتشفوا العلم من مناهجه.

وهكذا نجد أن بواكير التجديد فى الفكر المصرى الحديث لم تكن من صنع محمد وحده، بل كانت لها جذورها الممتدة فى فترة ما قبل حكمه، وأن يرجع ذلك إلى الاتصال المباشر بالغرب عن طريق الحملة الفرنسية، بالأضافة إى جهود بعض مشايخ الأزهر المستنيرين.

المعلم يعقوب

ولقد اتجه تفكيره إلى وجهة عملية خالف بها «زميله» فقد رأى فى الاحتلال الفرنسى «بدء حياة جديدة لمصر والمصريين مهدت لها الحملة الفرنسية(٢٣) ومن ثم أخذ يمهد السبيل لهذه الحياة الجديدة وكان يرى الاعتماد على القوة الحيوية المدربة فكون الفرقة القبطية وخرج بها إلى صفوف الفرنسيين ليقاتل معهم ويعاونهم على تثبيت أقدامهم. وبذلك شاركهم «يعقوب» حياتهم فى السلم والحرب واستمع إلى إحاديثهم وآرائهم فى النظم والتواريخ والعلوم والمعارف(٢٤). ولقد جعله الفرنسيين «سارى عسكر القبط» فجمع شبان القبط وحلق لحاهم وزيهم بزى مشابه لعسكر الفرنساوية

ولقد عمل فى ذلك الحين على وضع قاموس فرنسى عربى لشدة تقربه وحبه للفرنسينن واعجابه بهم وبحضارتهم.

ولقد كانت هذه الحالات الفردية تمثل مقدار الاهتمام بتقدم أوربا وتخلف الشرق – خصوصا مصر – ورغم عجزها عن أحداث أى تغيير عام بسبب موقف علماء الأزهر الجامد غير القابل للتطور والتجديد إلا أنهم عكفوا على ترقية تعليمهم والتحول من دراسة العلوم والاتجاهات السياسية التى سادت ذلك العصر وأستحوذت على تفكيرهم.

ولما كان ذلك كذلك، فإنه يمكن القول صراحة أن تحديث الفكر والثقافة فى مصر لم يكن مرجعه الوحيد عصر محمد على، بل كان له جذور ممتدة إلى ما قبل فترة حكم محمد على للبلاد، إلا أن الظروف لم تسمح بذلك ورغم ما قد يبالغ البعض فى تأثير الحملة الفرنسية، ويبخس البعض الآخر حقها أمثال «ساطع الحصرى»، الذى يرى أن ليس هناك أى تأثير للحملة الفرنسية على الفكر المصرى، إلا أننا نرى أن التأثير ليس مرجعه الوحيد إلى الحملة الفرنسية وحدها، بل يرجع أيضا إلى الظروف السياسية والإجتماعية الاقتصادية والفكرية، وتفاعل الثقافة الأوربية والمصرية – بعد مجئ الحملة الفرنسية – وكذلك رغبة وقابلية بعض المصريين للاستنارة والتطور والتقدم وكان هما السبب وراء التحول والتجديد فى الفكر والثقافة فى مصر، وكذلك يرجع إلى دور الرواد الأول لحركة الاستنارة فى مصر أمثال العطار والطهطاوى ومحمد عبده والأفغانى والنديم وغيرهم. وعلى الرغم من ذلك كله فقد رحل الفرنسيون إلى حيث أتوا، وعادت مصر يتنازعها الطامعون فى الحكم إلا أن بذور التجديد والتحديث التى القاها انفرنسيون فى البلاد ظلت دفينة حتى محمد على فتعهدها بالعناية فأينعت وأثمرت ثمارا عادات على مصر بالتقدم العلمى، وابجاد حركة فكرية تعليمية، وخلقت طبقة جديدة من أبناء البلاد المستنيرين حملوا رايه الدفاع

عن تطور الأمة ونموها، ونشر العلم فى ربوعها وايجاد حياة تعليمية قادرة على خلق أجيال نافعة لتقدم الأمة المصرية.

ثالثاً : جهود محمد على لتحديث التعليم المصرى:

١- تحديث التعليم والثقافة فى مصر:

يقصد بالتعليم الحديث النظام التعليمى الذى بدأه محمد على فى مصر فى النصف الأول من القرن التاسع عشر، حيث افتتحت العديد من المدارس وأرسلت البعثات العلمية الى أوروبا، وبدأ نهضة علمية شملت نواحى كثيرة غير المدارس والبعثات. ويطلق عليه الحديث لانه يتميز عن التعليم الذى كان سائدا فى مصر قبل حكم محمد على، وهو التعليم الدينى فى الازهر والمساجد والكتاتيب يتميز بمناهجه ومواده الحديثة ونظمه ولوائحه الحديثة ومدرسية الحديثين[٢٥]. وبعبارة أخرى هو تعليم حديث لأنه أتجه بالتعليم وجهة أخرى تخالف الوجهه التى تدرج عليها التعليم القديم أو التعليم الدينى، حيث لم يكن الكتاب والجامع ينفعان فى خلق جيل قادر على إحداث تغييرات فى المجتمع، فقد مضى عليها زهاء سته قرون ولم ينتج هذا النوع من الناس، ولم تكن كتب اللغة والدين تكفى لتكوين تلك المهارات. فقد قرأتها الاجيال المتعاقبة قروناً دون أن تكتسبها، بل لقد كان الاقتصار على هذه الكتب من وسائل جمود الفكر، ومن ثم وسائل جمود المجتمع، الذى ظل لسنوات عديدة ثابت الحراك غير قابل للتجديد والتطوير.

وإرتكانا الى هذا الفهم فقد غير محمد على مفهوم الفلسفة الاجتماعية الى الفلسفة التربوية وجعل مدخله الى القوة المادية عن طريق الثورة الفكرية، وكذلك جعل وسيلته الى ذلك معاهد العلم الحديث وكتبه بدلا من العادة والتقاليد وترتب على ذلك انشاء نظام تعليم حديث لا تكون دراسة الدين غاية لذاتها، بل وسيلة الى الايمان والعقيدة التى لا تصد عن هذه الحياة وأنما

تكون قوة دافعة تتضمن النجاح فيها، ولا تكون دراسة اللغة غاية عن ذاتها بل وسيلة ايضا الى المعرفة الحقة بعلوم الكون وعلوم الحياة، بنظام يجمع الى هذه اللغة وذلك الدين دراسات أخرى فى العلوم الحديثة وفى الصناعة [٢٦]. وتكون هذه الدراسات والعلوم قادرة على خلق جيل قوى قادر على إحداث التغير والتقدم فى المجتمع الذى يعيش فيه الى جانب إعمال الفكر وتجديده.

ولعل أهم معيار يمكن أن نفرق به بين التعليم الحديث والتعليم القديم هو تلك الاجابة التى نتلقاها عن سؤال: لماذا نعلم؟ فالاجابة بالنسبة للتعليم القديم هى أننا نعلم من أجل الاستمتاع الفكرى والتأمل العقلى أو أننا نعلم من أجل تهيئة الناس لعالم آخر يتطلب عزوفا عن الدنيا وما تصطحب به من أمور معاشه. والاجابة بالنسبة للتعليم الحديث هى أننا نتوصل بالتعليم لمغالبة الحياة، أو بمعنى آخر نتعلم لنعيش، لنتأهل لأداء أدوارنا فى الحياة المعاشة[٢٧]. ومن هنا كان القول بأن ما أنشأة محمد على من تعليم كأن تعليماً حديثاً لأنه يتضمن هذه الخاصية الهامة، وهى أنه كان تعليماً محدداً. بمعنى أن كل مدرسة من المدارس لم تنشئ الا لاعداد التلميذ لشغل وظيفة معينة محدده ولأداء منشط خاص يتطلبه المجتمع الحديث الذى أراده محمد على وبذلك أخذ التعليم فى عهد محمد على يتحول من نظام الكتاتيب والمساجد إلى نظام المدارس التى يتعلم فيها التلاميذ العلوم الحديثة واللغات الاجنبية[٢٨] والتى يمكن أن تساعدهم على القيام بأدوارهم المرسومة لهم فى بناء الدراسة الحديثة.

واستنباطا من ذلك التصور فقد كانت من أجل أعمال محمد على هى توجيه جزءاً كبيراً من جهودة إلى احياء العلوم والآداب فى مصر، وذلك بنشر المدارس على اختلاف درجاتها، وإرسال البعثات العلمية إلى أوربا، وقد أتبع فى هذا السبيل تلك الفكرة التى أتبعها فى أنشاء الجيش والاسطول ذلك أنه اقتبس النظم الأوربية الحديثة فى نشر لواء العلم والمعرفة، فأسس المدارس

الحديثة، واخذ من الحضارة الأوربية خير ما أنتجته العلوم واللوائح، فنهض بالافكار والعلوم فى مصر نهضة كبرى كانت أساس تقدم مصر العلمى(٢٩). ولقد عنى محمد على بنشر التعليم على أختلاف درجاته من عال وثانوى وابتدائى، وتبين من مقارنة تاريخ المنشآت العلمية أنه عنى أولا بتأسيس المدارس العالية وايفاد البعثات، ثم وجهة نظرة إلى التعليم الابتدائى وخير ما فعل محمد على ذلك لأن الأمم انما تنهض أولاً بالتعليم العالى الذى هو أساس النهضة العلمية. ولقد أراد بادئ الأمر أن يكون طبقة من المتعلمين تعليماً عاليا يستعين بهم فى القيام بأعمال الحكومة والعمران فى البلاد، وفى نشر التعليم بين طبقات الشعب، وهذا هو التدبير الذى برهنت التجارب على أنه خير ما تنهض به الأمم، وقد ساعد على تكوين طبقة تعلمت تعليماً عاليا قبل إنشاء المدارس الابتدائية والثانوية. ولقد كفل الأزهر امداد المدارس العالية والبعثات بالشبان المتعلمين الذين حازوا من الثقافة قسطا يؤهلهم لتفهم دروس المدارس العالية فى مصر أو فى أوروبا وبذلك كان الأزهر خير عضد للتعليم العالى فى عصر محمد على.

وتتمثل جهود محمد على فى النهوض بالتعليم المصرى وتحديثه فى الآتى:

ديوان المدارس ١٨٣٧م:

كانت كل المدارس التى أنشئت فى عصر محمد على بأنواعها المختلفة تابعة لديوان الجهادية. ثم ظهر أن هذه التبعية لم تكن فى صالح التعليم نتيجة للتوسع فى إنشاء المدارس وزيادة عددها، فأنشىء ديوان المدارس فى عام ١٨٣٧ ليتولى إدارة التعليم واستندت رئاسته الى مصطفى مختار بك احد خريجى البعثات. وكان لديوان المدارس مجلس استشارى سمى مجلس شورى المدارس للنظر فى شئون التعليم وقد كان لإنشاء ديوان المدارس أثر

مـشكور فى تنظيم التـعليم، فلم يكن هناك نظام تعليـمى مـصـرى بالمعنى المعـروف حتـى ذلك التـاريخ، وقد بـدأ الديوان عـمله باصـدار لائحـه للتـعليم تنص على وجوب إنشاء خمسين مدرسة إبتدائيـة فى مدن القطر المصرى ومـدرسـتين تجـهـزيتين إحـداهمـا بالقـاهرة والاخـرى بالاسكندرية وبذلك ارتبطت مراحل التعليم بعضها ببعض فأصبحت وحدة تؤدى كل مرحلة منها للمرحلة التالية وبذلك يمكن اعتبار ديوان المدارى أول وزارة للتربية والتعليم فى مصر الحديثة اخذت تنظم التعليم وربطت مراحله بعضها ببعض والعمل على تماسك التعليم.

التوسع في انشاء المدارس:

الواقع ان محمد على حين بدأ نظامه التعليمى كان يضع نصب عينيه تكوين امه قوية، فتكوين الجيش أو النظام الجديد كما كان يسمى كان اكبر العوامل فى بث العناية بالتعليم فى نفسه: فقد شعر بحاجه جيشه الى ضباط فأنشأ المدارس الحربية، وشعر بحاجته الى اطباء فأنشأ المدارس الطبية، ورأى ان لابد لتلاميذ هذه المدارس ان ينالوا درجة كافيه من التعليم قبل التحاقهم بها، فأنشأ المدارس التجهيزية والابتدائية[٣٠]. وهكذا توالى إنشاء المدارس فى عصر محمد على.

وفـتـحـت للـمـرة الأولـى فـى التـاريـخ المـصـرى الحـديـث، المدارس العلمـانيـة العامـة وكـان فى المدارس الابتـدائيـة اكـثر من سته الاف تلميـذ، تتراوح أعمـارهم ما بين ٨ الى ١٢ سنه ويدرسون اللغة العربيـة والحساب. وفى المدارس الثـانوية كـان يدرس التلاميـذ الذين تتراوح أعـمـارهم بين ١٢ الى ١٦ سنه بالاضـافـة الى دراسـة اللغـة التـركـيـة والرياضـيـات والتـاريخ والجـغـرافيـة. وكـان باسـتطاعه التلاميـذ بعد الانـتـهـاء من الدراسـة الثـانوية الالتـحـاق باحـدى المدارس العـسكرية المـهنيـة لمواصلة الدراسـة لمدة أربع

سنوات، وانشئت بالاضافة الى المدارس العسكرية مدارس اخرى لتعليم العلوم الحديثة مثل(٣١).

- مدرسة المعادن بمصر القديمة، وأسست فى عام ١٨٣٤.
- مدرسة المحاسبة بالسيدة زينب، وأسست فى عام ١٨٢٧.
- مدرسة الفنون والصناع (وتسمى مدرسة العمليات) وأسست فى عام ١٨٣٩.
- مدرسة الزراعة بنبروة، ثم نقلت الى شبرا، وأسست فى عام ١٨٣٨.
- مدرسة الطب البيطرى، وأنشئت أولا فى رشيد، ثم نقلت الى أبى زعبل ثم إلى شبرا.

ولقد كانت كل هذه المدارس قبل عام ١٨٣٦ تابعة لديوان الجهادية : فقد كان الباعث الأول لإنشاء الكثير منها حربياً محضاً وكانت الصبغة الحربية غالبة فيها، ففى المدرسة التجهيزية كانت واجبات الوظائف مجهولة بها والتربية والتعليمات غير معتنى بها، بل كان اعتنائهم بتعليم المشى العسكرى، فكان ذلك فى وقت الصبح والظهر وبعد الأكل وفى أماكن النوم(٣٢). وبذلك فقد كانت سياسة محمد على التعليمية تقوم فى الواقع على انتزاع الطلبة من الأوساط الاجتماعية التى نشئوا فيها (من أسرهم) واحتجازهم فى المدارس واخضاعهم لنظام معين كان يصطبغ فى جملته بالصبغة العسكرية(٣٣). ولقد سار فى هذا الاتجاة طبقاً للخطوط التى سار عليها نابليون بونابرت فى فرنسا. إذ كان الطلبة يرتدون السترة العسكرية ويخضعون لنظام عسكرى صارم(٣٤). وبذلك يتضح تأثر السياسة التعليمية لمصر فى عصر محمد على بالسياسة التعليمية لنابليون فى فرنسا حيث أن الرجلان اجتمعاً فى صفات كثيرة وهى الانفراد بالحكم. والتسلط وتكوين

امبراطورية باخضاع كافة الظروف لتحقيق أحلامهم. وبذلك فإن تأثر محمد على بنابليون لم يكن وليد المصادفة، بل كان رجع لاتفاقهم فى أمور كثيرة.

ومما لا شك فيه أن جهود محمد على فى النهوض بالتعليم المصرى، وتحديثة لا يمكن لأى دارس أو باحث أن يغفلها أو يغض الطرف عنها، فلقد أنشأ محمد على العديد من المدارس فى كافة المجالات التى كانت تؤدى إلى تقدم وتطور المجتمع المصرى، وإلى تكوين دولة حديثة عمادها العلم والمعرفة، وبناء جيل مثقف متعلم، قادر على إعمال الفكر وعلى تقديم المزيد من العطاء نحو مجتمعه ولا يمكن هنا أن نعرض لكل هذه المدارس التى لعبت دوراً هاماً فى تحديث الثقافة والتعليم فى مصر فى النصف الأول من القرن التاسع عشر. وأولى هذه المدارس الثلاث هى :

أ - مدرسة الهندسة:

أسست فى القلعة عام ١٨١٦ لتعليم الطلبة مساحات الاراضى وقياساتها بالاقصاب. ويدل هذا العمل على مبلغ ارتباط هذه المدرسة بسياسة محمد على الخاصة باعادة تنظيم الاراضى الزراعية[٣٥]. ويذكر أمين سامى فى كتابه تقويم النيل هذه أول مدرسة أنشئت فى مصر وسميت بالمهندسخانة، وممن تربوا فيها المنهدس الكبير ثابت باشا الذى اشترك فى إنشاء ترعة المحمودية وغيرها من منشأت الرى، وصار فيما بعد مفتشا لعموم رى الوجه البحرى[٣٦].

ويتضح من ذلك أن أول ما فكر فيه محمد على من بين المدارس العالية مدرسة الهندسة، وهذا يدلنا على الجانب العملى فى تفكيره، حيث رأى أن البلاد فى حاجه الى مهندسين لتعهد اعمال العمران فيها، فبدأ بتعليم الهندسة وبذلك فان إنشاء المدارس فى عهد محمد على كان يرجع الى حاجه البلاد اليها، ومن هنا فإن المدارس كانت موظفه فقط لاصلاح حال الحكومة ولم

يكن الغرض منها اصلاح حال الشعب المصرى فالصعوبات التى تواجه محمد على فى مسح الأراضى المصرية وحفر واقامه الجسور وانشاء المصانع والبحث عن المعادن، الى جانب فقر مصر من المهندسين الذين يقومون بهذه الاعمال التى لا غنى عنها لبلد ناشىء يبغى أسباب الرقى، فكان هذا الدافع الاكبر لانشاء مدارس الهندسة كلما استطاع الى ذلك سبيلا(٣٧). ولقد أورد الجبرتى فى حوادث عام ١٢٣١هـ/١٨١٦م أن أول مدرسة للهندسة بمصر يرجع تأسيسها إلى تلك السنة، وذلك أن أحد أبناء البلد على حد تعبير الجبرتى وأسمة (حسين شلبى عجوة)، أخترع آلة لضرب الارز وتبيضه وقدم نموذجاً إلى محمد على، فأعجب بها وأنعم على مخترعها بمكافأة، وأمر، بتركيب مثل هذه الالة فى دمياط وأخرى فى رشيد(٣٨). وكان هذا دافعاً لمحمد على لإنشاء مدرسة الهندسة، حيث وجد استعداد المصريين وذكاؤهم الفطرى كان من أعظم ما حفزة إلى إنشاء المدارس الحديثة فى مصر حيث وجد فى المصريين ذكاء وتبوغاً دفعه إلى السير قدماً فى طريق تحديث التعليم والثقافة فى مصر، وتطوير هذه البلد التى طالما حلم كثيراً بأن تكون نواه لامبراطورية.

ب- مدرسة الطب:

لم يقتصر الاهتمام على تعليم العلوم الهندسية، بل كذلك علوم الطب والصيدلة والولادة، لذلك أسس محمد على مدرسة الطب فى عام ١٨٢٧ بناء على اقتراح تقدم به الدكتور كلوت بك، وقد انشئت فى أول الامر فى المستشفى العسكرى بأبى زعبل لتوافر وسائل التعليم الطبى والتمريض وكان الغرض من أنشاء هذه المدرسة هو تخريج أطباء مصريين للجيش والبلاد عامة. واختارت الحكومة للمدرسة مائه تلميذ من طلبه الازهر، وتولى ادراتها وادارة المستشفى كلوت بك فأختار لها طائفه من خيره الاساتذة الاوروبين ومعظمهم من الفرنسيين يدرسون علوم التشريح والجراحة

والامراض الباطنية والمادة الطبية وعلم الصحة والصيدلة والطب الشرعى والطبيعة والكيمياء..الخ وبعد خمس سنوات من أنشاء المدرسة تخرجت الدفعة الأولى من تلاميذها فوزعوا على المستشفيات وفيالق الجيش، وأختير من بينهم المتفوقين على أقرانهم وهم عشرون فابقى منهم ثمانية فى المدرسة فى وظيفة معيدين للدروس وأرسل الاثنا عشر الباقون الى باريس لاتقان علومهم واتمامها[٣٩].

وبذلك ينكشف لنا جوهر الأمر من أهتمام محمد على بالتعليم فهو قد بذل كل جهده من أجل أن ينهض بالبلاد نهضة تمكنه من أن يقف على أرض صلبة أمام الطامعين فيها ولقد أهتدى بأن ذلك لا يمكن أن يتأتى إلا بالعلم وحده هو الاداة التى يكمن خلفها التقدم والتنور، ورغم أن محمد على قد قام بتعليم أبناء البلاد فى داخلها. إلا أنه أراد مزيد من العلم وأراد أن يقتبس علوم الأمم التى سبقت مصر فى التقدم الحضارى فبادر بارسال أبناء البلاد إلى فرنسا لدراسة العلوم التطبيقية التى تفيد فى تقدم الأمة وإذا كان محمد على قد قام بإنشاء العديد من المدارس كالهندسة والطب وغيرها إلا أن النهضة الطبية فى البلاد ترجع إلى رجل فرنسى قدم إلى مصر عام ١٨٢٥م.

هذا الرجل هو كلوت بك ولد فى مدينة جرينوبل بفرنسا ١٧٩٣ وعندما قدم إلى مصر عينة محمد على طبيباً بالجيش المصرى ولأمانته وصدقه وخلقه جعله رئيس أطباء الجيش فعنى بتنظيم هذه الادارة عناية تامة. ولما كانت (الخانكة) حين مجيئة إلى مصر مقراً للمعسكر العام للجيش أشار على محمد على بأنشاء مستشفى عسكرى بأبى زعبل بجوار المعسكر العام، فنفذ محمد على اقتراحه وأنشأ المستشفى الذى صار فيما بعد مستشفى عاماً للجنود وغيرهم ونموذجاً للمستشفيات التى أنشئت من بعده ثم خطر له أن ينشئ بجوار المستشفى المذكور مدرسه لتخريج الأطباء من أبناء البلاد وهى مدرسة الطب. ثم صارت مبعث النهضة الطبية فى مصر وتولى

كلوت بك ادارتها ثم نقلت المدرسة ومعها المستشفى إلى القصر العينى فى عام ١٨٣٧[٤٠].

ولقد بذل كلوت بك جهوداً صادقة فى ترقية حالة البلاد الصحية ومقاومة جميع الأمراض وهو الذى أشار باستعمال تطعيم الجدرى لمقاومة أنتشار هذا المرض فى القطر المصرى كله بعد أن كان يودى بحياة نحو ستين ألف من الأطفال كل عام. وكافح هو وتلاميذه وباء الكوليرا. الذى وقع بمصر عام ١٨٣٠، ولقد حاز كل ذلك أعجاب محمد على فانعم عليه بلقب البكوية فصار يعرف كلوت بك كذلك لايمكن أن ننسى جهوده الصادقة أيضاً فى مقاومة «الطاعون» الذى حل بالبلاد عام ١٨٣٥. ولقد أنعم عليه محمد على بهذه المناسبة برتبه «أمير لواء» وبذلك يكون كلوت بك قد ساهم بنصيب كبير فى تطوير ودراسة الطب فى البلاد، وفى خلق حياة صحية لهم، وفى توعية أفراد الشعب بخطورة الأمراض وضرورة مقاومتها والتغلب عليها، ومن هنا فإن النهضة الطبية فى مصر لابد أن تقرن به وذلك لما بذله من عطاء فيها.

جـ- مدرسة الترجمة (الالسن)

لا نغالى اذا وصفنا عصر محمد على من جهه النهضة العلمية بأنه عصر الترجمة والتعريب، فقد كان محمد على يرى أن كل ما هو مفيد من النظم الغربية قد كتبه أصحابها فى كتب، فاذا ترجم إستطعنا أن نقف على علوم الغرب وآدابه وطرائقه فى معالجة الشئون الحربية والزراعية والصناعية والعمراينة، ولن يتم شىء من هذا الا اذا نقل الى التركية أو العربية[٤١] ولكن الاجانب الذين يعرفون هاتين اللغتين أو احداهما قليلون بل قل أنهم معدومون. ومحمد على ليس فى وسعه أن يرسل من شباب مصر إلى اوروبا كل ما تحتاج اليه مصر فى علم أو فن أو اداره. فلم يبق الا أن يعمل على اعداد مترجمين فى مصر من أهلها. وحتى يصيبوا من اللغات الشرقية

والغربية حظا يمكنهم من ترجمة المؤلفات الاوروبية. ويقوم على اعداد هؤلاء المترجمين رجال من اعضاء البعثات المصرية الأولى ومن المدارس التى نهضت بالنصيب الأكبر فى هذا العبء مدرسة الألسن التى أنشئت فى عام ١٨٣٥.

ولما كانت الدولة عندما تقرر فتح مدرسة تنقل مناهجها عن مدرسة مماثلة فى الخارج وتحضر من المناهج مجموعة من الكتب المستخدمة هناك وتكلف المترجم بترجمتها لتكون فى أيدى الطلاب كخطوة أولى فى سبيل إنشاء المدرسة، وهكذا نشأت حركة ترجمة لم يكن هدفها الاساسى ترجمة الكتاب أى كتاب، وإنما كان هدفها ترجمة الكتب المدرسية بالذات. فقد نشأت حركة ترجمة الكتب لا من حيث هى معرفة كما حدث فى المجتمع العربى فى صدر الاسلام. ولكن طلبها كوسيلة تنشىء جيلاً جديداً من شباب الامة، ولذلك أنصبت حركة الترجمة حول الكتاب المدرسى(٤٢) وكما تركزت حركة الترجمة فى صدر الاسلام حول الكتاب أى كتاب، فقد تركزت فى النصف الأول من القرن التاسع عشر حول الكتاب المدرسى بالذات.

والمتأمل فى جملة الكتب التى ترجمت يجد أن أكثر ما ترجم كان فى الفنون الحربية والبحرية، فقد ترجم فيها ١١١ كتاباً، وهذا أمر بديهى لا يحتاج إلى تعليل فالجهود الحربية أستنفذت معظم وقت محمد على وحكومته، ويلى هذه الفنون الطب البشرى فقد ترجم فيه ٣٤ كتابا وذلك للصلة الوثيقة بين مدرسة الطب والجيش. أما الطب البيطرى فقد ترجم فيه ١٢ كتابا والعلوم الرياضية بفروعها المختلفة ترجم فيها ٣١ كتاباً(٤٣).

ويرجع الفضل فى انشاء مدرسة الالسن أو (اللغات) الى الشيخ رفاعه الطهطاوى (١٨٠١ - ١٨٧٣) مؤسس نهضة مصر الثقافة فى القرن التاسع عشر، فبعد عودته من فرنسا اقترح على محمد على انشاء هذه المدرسة وتم

تنفيذ هذا الاقتراح فى عام ١٨٣٦، وعرفت المدرسة فى بادىء الامر باسم مدرسة الترجمة. وفى العام التالى عهد محمد على بنظارتها الى رفاعه الطهطاوى وفى مدرسة الألسن درست آداب اللغة العربية واللغات الاجنبية وخاصة الفرنسية والتركية والفارسية ثم الايطالية والانجليزية وعلوم التشريح والجغرافيا، والشريعة الاسلامية والشرائع الاجنبية(٤٤). وهكذا يتضح أن المهمة الثقافة لهذه المدرسة كانت أعم وأشمل مما يدل عليه الاسم الذى اختير لهذه المدرسة لانها كانت أكبر مدرسة لنشر الثقافة فى مصر، حتى أصبحت المنبع الوحيد للثقافة العربية والاجنبية. وفى عام ١٨٤١ عهد إلى رفاعه الطهطاوى أيضاً الإشراف على قلم الترجمة الذى الحق بالمدرسة، وقد قام هو بنفسه بتعريب الكثير من الكتب(٤٥). وكان من المحتمل ألا يكون لحركة الترجمة الواسعة التى ظهرت فى هذه الفترة أى تأثير أو فائدة، لو لم يقيم محمد على باشا مطبعة بولاق عام ١٨٢٢ لأنها كانت الوسيلة العملية لنشر العلوم والمعارف المختلفة، وأختار لتصحيح مطبوعاتها طائفه من علماء الأزهر. ولقد طبعت فى مطبعة بولاق أيضاً «الوقائع المصرية» وهى الجريدة الرسمية للحكومة وأول جريدة عربية صدرت فى مصر. وهكذا ساعدت مطبعة بولاق على تطور النهضة العلمية والأدبية فى مصر.

٢- دور محمد على فى الصحافة المصرية:

لاشك أن من علامات الطريق الهامة فى تاريخ الفكر السياسى والاجتماعى الحديث بداية الصحافة المصرية الذى أقترن بتأسيس «الوقائع المصرية» وتطورها، ذلك التطور الذى حل بها بفضل جهود رفاعه الطهطاوى حين تولى رئاسة تحريرها بين عام ١٨٣٥ – ١٨٥٠. كذلك لا يمكن فصل «الوقائع المصرية» عن أنشاء أول مطبعة عربية ألا وهى المطبعة الأهلية فى القاهرة إبان الحملة الفرنسية فى ١٤ يناير سنة ١٧٩٩، وظلت المهمة الأولى لهذه المطبعة طوال عهد الحملة الفرنسية طبع بيانات نابليون

بونابرت ونداءاته ومراسيمه باختصار كانت المطبعة أولاً وقبل كل شئ أداه من أدوات الإستعمار الفرنسى فى مصر، الذى جلبها لتكون حلقة الوصل بينه وبين الشعب المصرى(٤٦).

ولكن الحال أصبح جد مختلف فى أوائل حكم محمد على حيث عادت البلاد إلى نظام النسخ اليدوى لقوانين الدولة والأوامر الحكومية وكافة الأعمال البيروقراطية وكان بطئ هذا النظام التقليدى المتخلف والمتوارث وعدم كفايته لمقتضيات الدولة الحديثة التى أراد بنائها محمد على هو الحافز الأول على إنشاء مطبعة بولاق عام ١٨٢٠ ثم إنشاء «الوقائع المصرية» ولذلك فقد تنبة محمد على إلى ضرورة أهمية المطبعة كأداة فى يد الحاكم، حتى ينشر فكره وسياسته على البلاد. ذلك كما فعل نابليون من قبل فى مصر. وفى عام ١٨٢٢ فتح محمد على لأول مرة فى مصر داراً للطباعة صارت تقوم بطباعة الكتب باللغة العربية وكذلك بالفارسية والتركية. ولقد تعلم محمد على نفسه القراءة والكتابة فى وقت متأخر جداً، عندما بلغ الخامسة والأربعين من العمر وقاد دفه الحكم فى مصر لمدة تقترب من عشرة أعوام وهو لا يعرف المبادئ الأولية للقراءة والكتابة، إلا أن قدراته واستعداداته جعلته قادراً على أن يمتلك سريعاً أسس الفن الحربى والتكتيك والتاريخ. وألم بتفاصيل إدارة الجيش والمشايخ وتتبع بنفسه الصحافة الأجنبية(٤٧). لكى يستطيع أن يواكب حركة التطور والتقدم العلمى وأن يستفيد منها فى بناء الدولة الحديثة أنشأ «الوقائع المصرية» وأهتم بتوزيعها على أوسع نطاق ممكن أنما فعل ذلك، جرياً على أصول أوربا ولقد كانت «الوقائع المصرية» تحرر أصلاً باللغة العربية ثم تترجم إلى التركية بعد أن كان العكس هو المتبع قبل عام ١٨٤٢. وفى أثناء رئاسة الطهطاوى لتحريرها أتخذت افتتاحيات الوقائع المصرية طابعاً جديداً خطيراً فلم تعد مجرد دعاية للوالى وسياسته بل بدأت تتناول موضوعات قوامها الثقافة السياسية وتحليل نظم الحكم، تحت إشراف

الطهطاوى، وتحمل وجهة نظر واضحة ومحددة. وترتب على ذلك الاتجاه المستنير فى بداية عهد الصحافة المصرية أن أصبحت الوقائع المصرية صحيفة رأى وليست صحيفة خبر فقط. ومن هنا يحق أن نقول : أن رأياً عاماً مصرياً أخذ ينمو ويزدهر بجهود الطهطاوى وجهود محمد على فى تكوين صحيفة مصرية ومطبعة مصرية للنشر، وتوسيع دائرة المعرفة، ولكنها بدأت تشكل خطراً على محمد على نفسه.

ومما يدل على أحساس الحاكم بخطورة الوقائع المصرية فى تكوين الرأى العام المصرى المستنير فى مصر أنه سرعان ما أتخذت سلسلة من الإجراءات الرجعية لإعادة تنظيم الجريدة. وعلى الرغم من ذلك فقد كانت هناك ثلاث صحف تصدر فى عصر محمد على الأولى «صحيفة جرنال الخديوى» والثانية «الوقائع المصرية» والثالثة «صحيفة المونيتور إجيبسيان» الفرنسية التى تصدر فى الاسكندرية فيما يبدو عن نادى أدبى أنشأة بعض الأجانب المثقفين من سكان الاسكندرية فى عام ١٨٣٢(٤٨). وبذلك فقد ساهم محمد على فى تكوين رأى عام مصرى من خلال هذه الجرائد وكذلك من خلال مطبعة بولاق ودار الطباعة ولقد أدى كل هذا إلى تعريب كثير من الآداب والمعارف الأوربية، وكذلك نقل نظم الحكم وأحدث النظريات السياسية، ولقد تشبع المصريون بتلك الروح الجديدة فى المعرفة والعلم.

٣- المدارس الأجنبيـة

فى النصف الأول من القرن التاسع عشر أخذت مصر ترحب بالاجانب الذين ينزحون إليها يحملون معهم كثيرا من عناصر النشاط الاقتصادى ولم يهملوا ان يستغلوا هذا النشاط لصالحهم، ونزح رجال من الارساليات الدينية يبـغـون نشـاطـاً دينيـاً فى بلد كـان الاجـانب يعـدونه اذ ذاك بكراً وبدأت الارساليات بانشاء الكنائس كل منها على مذهبها الخاص، ثم رأوا أو يوسعوا

من دائرة نشاطهم ومن يشاء من الجاليات الاخرى. وبذلك بدء فى مصر ما يسمى بالمدارس الاجنبية على وجهها المعروف لدينا ويمكن تقسيم هذه المدارس الى أربعة اقسام(٤٩):

١- مدارس الطوائف غير الاسلامية.

٢- مدارس الجاليات الاجنبية.

٣- مدارس الارساليات والفرق الدينية للبنين.

٤- مدارس أجنبية للبنات.

مدارس الطوائف غير الاسلامية

أ- مدارس الاقباط:

تشبه كتاتيب المسلمين فى الغرض الذى أنشئت من أجله: وهو معرفه القراءة والكتابة وتشبهها فى درجة تعليم القائمين بها. والاختلاف الوحيد هو تدريس الانجيل بدل القرآن، ولم ينشىء الاقباط مدارس نظامية حتى عهد اسماعيل حين توالت عليهم هباته فصار لهم مدرستان لتعليم البنات واحدة بالازبكية والثانية بحارة السقايين.

ب- مدارس اليهود:

كان اليهود فى عصر محمد على يملكون مدرسة خاصة بأبنائهم أسموها مدرسة كريمو Cremiew نسبة إلى مسيو كريمو أحد اثريائهم الداعين إلى تأسيسها وكانت هذه المدرسة فى حى اليهود.

مدارس الجاليات الاجنبية

١- مدارس الارمن:

كانت الطائفة الارمنية أولى الطوائف الاهلية المقيمة بمصر التى أنشأت

مدارس على النظام الأوروبى. حيث أسست مدرسة كالوسديان ببولاق فى عام ١٨٢٨ وهى التابعة لبطركخانتها الارثوذكسية.

٢- مدارس الجاليات اليونانية:

فى عام ١٨٤٧ أسست الجالية اليونانية مدرسة توستا بشارع جامع مسجد العطارين بالاسكندرية وكانت هذه المدرسة أول مدرسة أنشاها اليونانيون بمصر ومنذ ذلك الوقت أخذوا فى تأسيس مدارس لهم(٥٠).

٣- مدارس الجاليات الايطالية:

أما الايطاليون فقد بدأوا ينشئون مدارسهم فى مصر حوالى عام ١٨٦٠. وهذه المدارس الطائفية غرضها الاساسى تعليم أفراد كل طائفة دينهم مع قدر قليل أو كبير من الثقافة العامة فإتجاهها دينى. اذ أن المدارس الاجنبية التى أنشئت منذ عام ١٨٠٠ فى القطر المصرى ما راجت وتكاثرت الا لسوء حال مدارس الحكومة حينئذ وعدم حلولها من الشعب محل الثقة، ولم يتعطل سير الاقبال على هذه المدارس الاجنبية الا لما أخذ التأثر من الحكومة مأخذه فنهضت وتأثرت على رفع شأن العلوم حتى فازت برضى الشعب وثقته فى التعليم الحكومى(٥١).

ونستطيع أن نفند العوامل التى جعلت المدارس الاجنبية تحظى بثقة الاهالى ويزداد الاقبال عليها، ويرجع ذلك إلى:

أ- ازدياد وفود الاجانب فى مصر.

ب- ازدياد نفوذ الاجانب الاقتصادى والاجتماعى فى مصر.

جـ- ما لقيته من تشجيع أولى الامر وتعضيدهم وخاصة اسماعيل الذى أولى التعليم الاجنبى رعاية خاصة وأغدقه بمال وفير، وقد يرجع هذا إلى تعليم اسماعيل وتربيته الفرنسية.

د- أن هذه المدارس إهتمت إهتماماً خاصاً باللغه الاجنبية أكثر من مدارس الحكومة بها ويدل هذا على تقدم نظام التعليم وأختلاف أنواعة وفروعه، وكذا اهتمام الاهالى به، ومحاولة محمد على احتذاء النمط الأوروبى فى التعليم ومحاولته الجادة فى نقل التراث الأوروبى والاجنبى الى مصر عن طريق الترجمة والبعثات، ومما يدل على تشابه نظام تعليم محمد على بنظام فرنسا التعليمى فى ذلك الوقت أنه، لما أنشأت نظارة المعارف العمومية عام ١٨٣٦ أنقسمت مدارسها على حسب اقسام مدارس فرنسا من ابتدائية وثانوية وعالية.

وبذلك فان الاحتكاك الثقافى والتعليمى الذى بدأ مع فرنسا منذ قدوم الحملة الفرنسية الى مصر، استمر فى التصاعد خلال فترة حكم محمد على. ولقد أكسب مصر ذلك روحا مشابه للروح الفرنسية فى نواحى الثقافة من خلال مطبعه بولاق وما قدمته من كتب، وكذا من خلال مدرسة الترجمة وما قامت به من تقديم الفكر الفرنسى والأوروبى الى مصر والبعثات التعليمية - وأثراها فى تشكيل الفكر المصرى وخلق طبقة مستنيرة فى البلاد

٤- البعثات العلمية الى أوروبا:

مما لا شك فيه أن محمد على أدرك أن كل حركة اصلاحية عامة ترمى الى تكوين أمة وايجاد حكومة أهلية لن تقوى وتستمر الا اذا امتدت أصولها فى نفس الشعب، فأرسل البعثات من أبناء الشعب الى أوروبا وأتى من أوروبا من معلمين وفتح المدارس ونظم التعليم العام ونشر المعارف. وكانت فكرة الوالى الاساسية استخدام الاجانب باعتبارهم، معلمين بالنيابة، يحل محلهم الوطنيين تدريجيا فناط فى عام ١٨٢٦ بالمسيو جومار ادارة أول بعثة مصرية الى فرنسا، وكانت من ٤٠ شابا من الاتراك والمصريون ثم أخذ عددها يتزايد حتى بلغ ١٠٠ تقريباً فى عام ١٨٣٤. ولقد روى كلوت بك أن

معظم أولئك الطلاب كانوا تقريبا من ابناء الفلاحين وأن الكثيرين منهم نبغوا فى مختلف العلوم والفنون وآدوا للبلاد خدمات جليلة فى سبيل النهوض بها والرقى بنظم التعليم فيها.

ولقد وجه محمد على فكرة الى ايفاد البعثات العلمية إلى أوروبا ليتم الشبان المصريون دراستهم فى معاهدها العلمية الاكاديمية، وهذه الفكرة تدل على ناحية من نواحى عبقرية محمد على، فهو لم يكتف بأن يؤسس المدارس والمعاهد العلمية فى مصر لكى يتلقى فيها المصريون العلوم التى تنهض بالمجتمع المصرى .الذى كان يغط فى سباته، بل اعتزم أن ينقل المعرفة الاوروبية الى مصر. وكذلك ينقل خبرة علمائها ومهندسيها، وبذلك أراد أن تضارع مصر أوروبا فى مضمار التقدم العلمى، فقصد من إرسال البعثات تكوين فئه من المصريين المثقفين لا يقلون أهمية عن مثقفى ومتعلمى أوروبا. وكذلك أراد من جهة أخرى أن تجد مصر من خريجى هذه البعثات كفايتها من المعلمين فى مدارسها العالية. والقواد والضباط بجيشها والقائمين على شئون ادارة حكومتها، حتى لا تكون مصر عالة على أوروبا من هذه الناحية. ولو تأملنا مليا فى العصر الذى نشأت فيه هذه الفكرة وأختلجت فى نفس محمد على، لعجبنا بعبقريته كيف أثبت هذا المشروع، ففى ذلك العصر لم يفكر حاكم شرقى ولا حكومة شرقية فى ايفاد هذه البعثات وهذه تركية وسلطانها يملك من القوة والسلطة أكثر مما يملك محمد على ولكنه لم يفكر قط فى عمل هذا الذى قام محمد على. وبذلك فان صدور هذه الفكرة فى ذلك العصر، وفى الوقت الذى كان فيه محمد على مشغولا بالحروب والمشاريع والهواجس، انما يدل حقيقة على عبقرية فذة نادرة وهمه عالية فى تطور ونهوض المجتمع المصرى بشكل عام..

ومما لاشك فيه أن محمد على قد أخذ عن أوروبا علومها ونظمها التعليمية والاقتصادية والحربية والبحرية وأستدعى منها المدرسين والنظار لمدارسه

والضباط والمدرسين أيضاً لجيشه وأسطوله والصناع والمهندسين لمصانعه ولم يكن مندوحه ! حمد على اذن من الاعتماد على الغربيين الذين عرفوا هذه النظم فى بلادهم قبل ذلك بسنين وأصابوا منها حظا كبيراً. ولكن محمد على لم يكن يرى من الحكمه والصواب دوام الاعتماد على الاجانب وابقاء أهل البلاد من المصريين أو الأتراك بمعزل عن الاشتراك فى أنهاض بلادهم والقيام على رقيها وتطورها. حتى يحقق كل أطماعه التى ظل طويلاً يحلم بها. لهذا رأى محمد على أن يأخذ عن الغرب مباشرة، فبدأ يرسل إلى أوربا وخصوصاً فرنسا بعض التلاميذ الأتراك والمصرين ليأخذوا – مباشرة – من علوم الغرب وفنونه وأدابه ويحذقوا لغاته وتجاربه، لأنه كان يرى أنه بدون ذلك، لن يتحقق حلمه فى تكوين الامبراطورية.

ولقد صار أعضاء البعثات بفضل هذه البعثات أعوانا للوالى فى حكومة الدولة بعد أن أقصاهم عنها الجهل والاستعباد قرونا طويله، وقد عمل محمد على جهده فى نشر التعليم، فأخذ منذ عام ١٨٢٧ يفتح المدارس فى الوجهين القبلى والبحرى حتى كان بالقطر المصرى نحو ١٠,٠٠٠ تلميذ يتلقون كافة نواحى المعرفة المختلفة، ولقد أنشئت ادارة عامة للمعارف عام ١٨٣٦ للاشراف على شئون التعليم فى القطر المصرى كله ولا ريب أن البعثات والمدارس بثت فى الاهالى روحاً معنوية جديدة وساعدت على تكوين طبقة متوسطة متنورة من المصرى القح، صارت ركناً أساسياً فى تاريخ النهضة الحديثة فى مصر فى عهد محمد على كانت تتجه إلى الغرب، وكانت فى حاجة إلى من يعينها على الاتجاة الصحيح النافع الذى لا يهز كيانها هزاً ويقوض تقاليدها أو يزعزع النظام الاجتماعى فيها من أساسه. ولا شك أن النخبة من شباب البلاد الذين درسوا بمصر ثم أتموا دراستهم بأوربا قد ساعدوا على ذلك.

ومصداق ذلك أنه بعد عودة الكثير من أعضاء هذه البعثات، وبعد أن

أفادوا الفائدة الكبرى من علوم الغرب وحققوا أغراض محمد على وحملوا العبء عن الأجانب وأدوا واجبهم باخلاص وأمانة وكان محمد على مع هذا لا يوليهم – بعد عودتهم – الأعمال المختلفة إلا إذا أستوثق من مهارتهم وكان مقياسه فى ذلك أن يقوم كل منهم بترجمة فى الفن الذى درسه والذى اختص فيه. أما الذين درسوا الصناعة منهم، فكان يجربهم فيما درسوا حتى إذا أظهروا مهارة وكفاية استغنى عن خدمات الأجانب وأحل محلهم أهل البلاد فى وظائف، لأنه كان يرى فى ابعاد الاجانب عن المنشآت الجديدة محلهم صيانة لأموال الحكومة وفخرا لها(٥٢). وبذلك يتضح مدى اهتمام محمد على بشئون طلاب البعثات والأطمئنان عليهم بعد العودة.

ولقد أرسل محد على أول بعثة من البعثات الكبرى عام ١٨٢٦ وهى مؤلفة من ٤٠ طالبا. واستمر يرسل الطلاب الى فرنسا فينضمون الى البعثة الأولى. وفى عام ١٨٤٤ أوفد بعثة كبرى لتلقى العلوم والفنون الحربية مؤلفة من سبعين تلميذا اختارهم القائد سليمان باشا الفرنساوى من بين تلاميذ المدارس المصرية ثم لحق بهم غيرهم وكان بينهم اربعة امراء منهم اثناء من أبناء محمد على وهما الامير عبد الحليم والامير حسين، واثنان من أبناء ابراهيم باشا وهما الخديوى اسماعيل والامير احمد، ولهذا البعثة الاخيرة أنشئت المدرسة المصرية التى تولى ادراتها اسطفان بك واستمرت تؤدى عملها وهو تأهيل الطلبة لاتقان اللغة الفرنسية والفنون والاداب الفرنسية، إلى أن اقفلت عام ١٨٤٨(٥٣). ولقد أوفد بعثة صغيرة عام ١٨٤٧ الى فرنسا ايضا من طلبة الازهر لتلقى علوم الحقوق فتعلم هؤلاء جميعا بارشاد المسيو جومار وتحت رقابته وعنايته وأرسل غير هؤلاء بعض التلاميذ الى أنجلترا وباقى البلاد الاوروبية ولكن بنسب أقل مما حازت عليه فرنسا.

وتدل الاحصائيات على أن عدد الطلبة الذين أوفدهم محمد على فى بعثات خارجية إلى أوروبا من عام ١٨١٣ إلى ١٨٤٧ بلغ ٣١٩ طالبا منهم

٢٨ فى البعثات الأولى ابتداء من عام ١٨١٣ إلى عام ١٨٢٥و ٢٨١ فى البعثات الكبرى ابتداء من عام ١٨٢٧ ، فيكون بذلك مجموعهم ٣١٩ طالبا وهو عدد عظيم اذا ما قيس بدرجة الثقافة التى بلغتها مصر فى ذلك الوقت ،عظيم ايضا فى نتائجه وعوائده لان هذه البعثات كان لها أوفر قسط فى نهضة مصر الاجتماعية والعلمية والاقتصادية والسياسية والحربية. وكما أن عدد طلاب هذه البعثات كان يستدعى النظر. فأنه مما يحسن معرفته مبلغ النفقات التى تكلفتها، فقد دل الاحصاء على أنها بلغت ٢٧٣,٣٦٠ من الجنيهات من ذلك ٣٠٠٠٠ قيمة ما أنفق على البعثات الأولى ,٣٠٣,٣٦٠ قيمة ما أنفق على البعثات الكبرى التى أرسلت من عام ١٨٢٦ إلى عام ١٨٤٧ ، بما فى ذلك نفقة ومصاريف الامراء أنجال محمد على واحفاده ممن التحقوا بالبعثة الخامسة، وهو مبلغ جد ضئيل لو قيس بالخبرات التى نالتها مصر على أيد خريجى هذه البعثات[٥٤].

والذى لاشك فيه أن محمد على لم يفعل كل ذلك حباً فى سواد عيون الشعب المصرى، ولكنه لادراكه بأهمية هذه البعثات وحاجته اليها وحاجة جيشه لها ومعرفته ما سوف يحصل عليه من وراءها من تقدم وتطور ونهضة لمصر، التى ظل طويلاً يحلم أن تكون منارة للعالم ومناره للمعرفة وكذلك امبراطوريته التى لا تغرب عنها الشمس والتى كان يحلم بها من قبله نابليون بونابرت، وبذلك فنحن نجد أن محمد على كان شديد الحرص على طلبة البعثات، وكذلك شديد العناية بهم والتأكد من مدى تحصيلهم للعلوم والمعرفة الغربية، حيث كان يرى أن أول واجب على هؤلاء الاعضاء ترجمة العلوم التى درسوها فى أوربا فإن نقل هذه العلوم إلى العربية أو التركية يمكن الحكومة من متابعة اصلاحاتها. لذلك أول عمل اسند اليهم امدادهم بالكتب والتنبيه عليهم بسرعة ترجمتها. وقد بلغ من حرص الحكومة على أن يكون لديها أكبر قدر من الكتب المترجمة فى أقصر وقت حيث كانت تقدم لهم ما

يزالون مقيمين فى الحجر الصحى ثم كانت تحجزهم فى مكان خاص ولا تدعهم يخرجون إلى أهلهم حتى يتموا ترجمة ما عندهم من كتب. وهذا دليل واضح وقوى على حرص محمد على الشديد على نقل علوم الغرب إلى مصر والافادة منها على وجه السرعة حتى يحقق ما كان يصبوا اليه.

واستنباطا من ذلك كله، يمكن أن نؤكد حقيقه غير قابلة للشك إلا وهى أن فرنسا قد أستأثرت بالعدد الأكبر من طلاب البعثات العلمية وهذا بعكس بقية الدولة الأوربية، ولم يكن هذا قائماً فى عصر محمد على وحده بل ظل هذا الاحتكاك قائماً حتى عام ١٨٨٢ وهو العام الذى احتلت فيه بريطانيا مصر. وهذا يؤكد حقيقة ثانية وهى كون فرنسا – التى سادت فيها فلسفة التنوير فى أواخر القرن الثامن عشر – تستأثر بالعدد الاكبر أو بنصيب الأسد من طلبة البعثات، فقد غزى ذلك عقول هؤلاء الطلاب المتعطشة، للفكر والفكر الحر المستنير القائم على العقل وحده، وتحكيمه فى نواحى الحياة المختلفة. وبذلك فقد تشبع معظم طلبه البعثات لهذه الروح العقلانية المستنيرة، حتى إذا عادوا إلى مصر، راحوا يأكدون تلك الحقائق العقلانية التى وجدوها فى فكر الغرب ولاسيما فرنسا ومصداق ذلك جهود الطهطاوى فى الترجمة ولاسيما محاولته ترجمة الدستور الفرنسي وغيره من طلاب البعثات. وبذلك باتت المقولة القائلة بأن فرنسا احتفظت ولفترة طويلة بالاحتكاك الثقافى والفكرى مع مصر، حقيقة واقعة، والاحصائية التالية تبين تفوق فرنسا على غيرها من البلاد الأوربية بالبعثات العلمية حتى عام ١٨٨٢ وهى سنة الاحتلال البريطانى لمصر.

جدول رقم (١)

يوضع تفوق فرنسا على غيرها من الدول الاوروبية فى البعثات[٥٥]

الفتـرة	مجموع طلاب البعثات	عدد الطلاب فى كل بلد
محمد على (١٨١٣ - ١٨٤٨)	٣٣٩	فرنسا ٢٣٠ بريطانيا ٩٥ دول أخرى ١١٤
الى الاحتلال البريطانى (١٨٤٩ - ١٨٨٢)	٢٧٩	فرنسا ١٦٧ بريطانيا ٩ دول أخرى ٩٤

مراجع الفصل الثاني

١- أحمد عزت عبد الكريم: **التاريخ القومي** (القاهرة: دار سعد مصر، د.ت) . ص ٩٨ .

٢- احمد عزت عبد الكريم: **تاريخ التعليم في عصر محمد على** (القاهرة : النهضة المصرية، ١٩٣٨) ، ص١٣ .

3- Dune, H., An Introduction To The History Of Education In Modern Egypt, (London: Luzac & Co., 1938),p.8.

٤- احمد عزت عبد الكريم: **التاريخ القومي**، مرجع سابق، ص ٩٩ .

٥- احمد عزت عبد الكريم: **تاريخ التعليم في عصر محمد على**، ص ص ٥٦٦ - ٥٥٧ .

٦- المرجع السابق: ص٤

٧- احمد عزت عبد الكريم: **تاريخ التعليم في عصر محمد على**، ص٢٠ .

8- Dunne, H., *Op.Cit* ., 113.

٩- عبد الرحمن الجبرتي : **عجائب الاثار في التراجم والاخبار**، جـ٣، ص ص ٣٤ - ٣٦.

١٠- محمد فؤاد شكري : **عبد الله جاك منيو وخروج الفرنسيين من مصر** (القاهرة : دار المعارف، ١٩٥٢) ، ص ٦١٤ .

١١- عبد الرحمن الرافعي : **تاريخ الحركة القومية وتطور نظام الحكم في مصر** جـ١، (القاهرة: النهضة المصرية، ١٩٤٨) ، ص ص ١١٦ - ١١٨ .

١٢- جمال الدين الشيال : **تاريخ الترجمة في مصر في عهد الحملة الفرنسية**، (القاهرة : دار الفكر العربي، ١٩٥٠) ص ٦٦ .

13- Rivlin, The Agricultural Policy of M. Ali in Egypt, (London : Comdridge, Mass, 1961), P. 14.

١٤- أحمد عزت عبد الكريم : **تاريخ التعليم فى عصر محمد على**، ص ٢٢ .

١٥- جمال الدين الشيال : **تاريخ الترجمة فى مصر فى عهد الحملة الفرنسية**، ص ص ٣٢ - ٣٣ .

١٦- أحمد عزت عبد الكريم : **تاريخ التعليم فى عصر محمد على**، مرجع سابق، ص ٢٤ .

١٧- لويس عوض : **تاريخ الفكر المصرى الحديث**، جـ٢ ، (القاهرة كتاب الهلال ١٩٦٩)، ص ص ٩ - ١٠ .

١٨- عبد الرحمن الجبرتى : **عجائب الاثار فى التراجم والاخبار**، جـ٢ ، ص ٥٣ .

١٩- لويس عوض : **تاريخ الفكر المصرى الحديث**، جـ٢ ، ص ١٠ .

٢٠- على مبارك : **الخطط التوفقية م١، جـ٢**، بولاق، ١٣٠٦ هـ، ص ٣٨ .

٢١- محمد عبد الغنى حسن : **حسن العطار** (نوابغ الفكر العربى، القاهرة، دار المعارف، ١٩٦٨)، ص ٧٥ .

٢٢- محمد عبد الغنى حسن : **حسن العطار**، ص ١٧٦ .

٢٣- محمد شفيق غربال : **الجنرال يعقوب والفارس لاسكاريس ومشروع الاستقلال لمصر سنة ١٨٠١**، (القاهرة، مطبعة الحلبى، ١٩٣٢)، ص ١٦ .

٢٤- أحمد عزت عبد الكريم : **تاريخ التعليم فى عصر محمد على**، ص ٢٥ - ٢٦ .

٢٥- أحمد عزت عبد الكريم : **تاريخ التعليم فى عصر محمد على**، ص ٣ .

٢٦- سعد مرسى احمد، سعيد اسماعيل على: **تاريخ التربية فى مصر**. ص ٢٧٩ .

٢٧- المرجع السابق : ص ٣٠٣.

٢٨- عبد العظيم محمد رمضان : **تطور الحركة الوطنية فى مصر** (القاهرة : دار الكتاب العربى ١٩٦٨)، ص ٢٨.

٢٩- عبد الرحمن الرافعى : **عصر محمد على**، ص ٤٦٤.

٣٠- أحمد عزت عبد الكريم : **تاريخ التعليم فى عصر محمد على**، ص ٢٨.

٣١- عبد الرحمن الرافعى : **تاريخ الحركة القومية**، ص ٤٤٨.

٣٢- عل مبارك : **الخطط التوفيقية**، م٢، جـ٣، ص ٤٠.

٣٣- احمد عزت عبد الكريم: **تاريخ مصر من الحملة الفرنسية إلى نهاية عصر اسماعيل**، ص ٣١٤.

٣٤- جلال يحيى : **المدخل فى تاريخ العالم العربى الجديد** (الاسكندرية : منشأة المعارف، ١٩٦٧)، ص ١٠٣.

35- Dunne, Heyworth, ***Op.Cit*** ., pp.108 -111.

٣٦- أمين سامى: **تقويم النيل**، جـ٤ (القاهرة:دار المعارف ١٩٣٨) ص ص ٥٨٢ - ٥٨٣.

٣٧- احمد عزت عبد الكريم: **تاريخ التعليم فى عصر محمد على**. ص٣٥٩.

٣٨- عبد الرحمن الجبرتى : **عجائب الاثار فى التراجم والاخبار**، جـ٢، ص ٩٥٢.

٣٩- عبد الرحمن الرافعى: **عصر محمد على**. ص ٤٦٩.

٤٠- عبد الرحمن الرافعى: **عصر محمد على**. ص ٤٧٠.

٤١- احمد عزت عبد الكريم: **تاريخ التعليم فى عصر محمد على**، ص٢٢٦.

٤٢- سعد مرسى احمد، سعيد اسماعيل على: **تاريخ التربية فى مصر**. ص٢٨٣.

٤٣- جمال الدين الشيال : **تاريخ الترجمة والثقافة فى عصر محمد على،** (القاهرة : دار الفكر العربى، ١٩٥١)، ملحقات، ص ٣٩ .

٤٤- عبد الرحمن الرافعى: **تاريخ الحركة القومية، جـ٢**، ص ص ٤٨٦ -٤٨٧ .

٤٥- المرجع السابق، ص ص ٥١٢ - ٥١٤ .

٤٦- لويس عوض : **تاريخ الفكر المصرى الحديث، جـ٢**، ص ٢٦٨ .

٤٧- لوتسكى : **تاريخ الاقطار العربية الحديث**، (موسكو، دار التقدم، ١٩٧٠)، ص ٧٤ .

٤٨- لويس عوض : **تاريخ الفكر المصرى الحديث**، جـ٢، ص ٣٠١ .

٤٩- احمد عزت عبد الكريم: **تاريخ التعليم فى عصر محمد على**، ص ص ٦٦٩ - ٦٧١ .

٥٠- أمين سامى: **التعليم فى مصر** (القاهرة: مطبعة المعارف ١٩١٤) ص ص ١٣ -١٤ .

٥١- يعقوب ارتين: **القول التام فى التعليم العام**. ترجمة على بهجت (المطبعة الاميرية ببولاق. ١٨٩٤) ص١٩ .

٥٢- سعد مرسى أحمد، وسعيد اسماعيل على : مرجع سابق، ص ٢٨٦ .

٥٣- عبد الرحمن الرافعى: **عصر محمد على**، ص ص ٤٧٨ - ٤٧٩ .

٥٤- المرجع السابق: ص ٤٧٩ .

55- Issawi, Charles, Egypt At Mid Century (Oxford University, Press, London, 1954), p.51.

الفصل الثالث

التعليم فى مصر فى القرن التاسع عشر

(١٨٠٥ - ١٨٨٢)

- أولاً: ملامح الحياة التعليمية فى عصر محمد على.
- ثانياً: سياسة محمد على التعليمية.
- ثالثاً: التعليم فى عهود خلفاء محمد على.
- رابعاً: موقف الازهر من تحديث التعليم.

أولاً: ملامح الحياة التعليمية فى عصر محمد على:

مما لا جدال فيه أن التجربة التى قام بها محمد على فى مصر فى النصف الأول من القرن التاسع عشر، تبين وتوضح كيف أن التعليم عندما يتخذ وسيلة للتطور والتنور يمكن أن يعبر بالمجتمع عشرات، أن لم يكن مئات السنين معوضا بذلك حقبا وسنينا طويلة من التخلف والجمود الفكرى والثقافى. وعلى الرغم مما بذل محمد على من جهود فى تحديث التعليم المصرى، وبناء دولة عصرية، الا أن هذا التعليم إمتاز بصفات وملامح جعلته ينحرف عن غايته التى لو كان قد بلغها، لكأن شأن مصر غير ذلك تماماً. ويمكن أن نوجز أهم هذه السمات والملامح الرئيسية للحياة التعليمية فى عصر محمد على فى الأتى:

١- سيطرة الدولة على التعليم:

لقد بلغ من شدة تدخل الدولة الصارم فى نظام التعليم الحد الذى لا يتيح للتلاميذ الزواج دون أذن خاص منها، تاهيك عن أن الطالب لم يكن يستطيع أن يحدد ما يريد أن يدرس ولا العمل الذى يميل اليه. وكذلك نوع الدراسة التى يرغبها. هذا إلى جانب أن الدولة هى التى كانت تختار التلاميذ للدراسة دون ما أذن منهم أو من أهلهم، أو رغبة فى ذلك، وكانت تحدد لهم نوع الدراسة وكذلك تحدد لهم نوع العمل الذى سوف يقومون به بعد إنتهاء الدراسة، كل ذلك كان حسب إحتياجات الدولة ومتطلباتها[١]. وبذلك فإن ما حدث فى عصر محمد على كان تقدم حكومى أكثر منه تقدم شعبى واجتماعى، حيث أن الوالى طوع كل امكانيات البلاد البشرية والمادية لكى يحقق تقدما ما يستطيع من خلاله أن يحقق أحلامه. ففى التعليم لم يعبأ بميول التلاميذ واتجاهاتهم ورغباتهم، بل أهتم بحاجه الدولة الاساسية فكانت هى الموجة الاساسى لهذه السياسة التعليمية.

٢- مجانية التعليم فى عصر محمد على:

والحقيقة التى لا يمكن لأحد أن ينكرها، هى أن التعليم فى جميع المدارس سواء أكانت خصوصية أو تجهيزية أو إبتدائية، كان مجانياً. فتتحمل الحكومة كل نفقاته، بل كانت الحكومة تنفق على التلاميذ وتسكنهم وتطعمهم وتصرف لهم الملابس وفى كثير من الاحيان كانت تجرى عليهم المرتبات. ومع ذلك فيجب أن نذكر أن كثير من التلاميذ لم يكونوا مصريين، بل كانوا من أبناء الاتراك وغيرهم من الاجانب وكان عدد تلاميذ المدارس جميعها لا يزيد على تسعة الاف تلميذ فلم تكن نفقات تعليمهم بالامر الذى تعجز الحكومة عن القيام به، ولكن كثيراً من هذه المدارس لم يستمر طويلاً، بسبب الصعوبات الكبيرة التى كانت تتعلق بالحصول على الموظفين اللازمين، ولم يكن الاهالى راضيين عن إدخال أبنائهم فى هذه المدارس لاعتبارها نوع من أنواع التجنيد العسكرى الاجبارى الذى كان يتم فى عصر محمد على[٢].

٣- اعراض الاهالى عن التعليم:

واذا كان محمد على قد لقى فى بداية الامر من المصريين اعراضا عن التعليم، فينبغى الا ننسى أن ذلك إنما يرجع الى أن فكرة التعليم اختلطت فى أذهان الاهالى بالجندية، حيث كانوا يرون عمال الحكومة يجمعون أبناءهم كما يجمعون اشياءهم سواء بسواء، ويذهبون بهم إلى حيث لا يعودون إلا بعد وقت طويل، ثم هم يرون المدارس يحرسها الجنود وأبنائهم يحيون فيها حياة أقرب إلى الحياة العسكرية وقد ينتهى عهدهم بالمدارس إلى الانخراط فى سلك الجيش إما جنوداً أو ضباطاً. والجندية اذا ذاك تمثل فى أذهان المصريين البعد عن الأهل والديار بعداً قد يمتد مدى الحياة، كما تمثل الحياة القاسية الشاقة المضنية[٣]. ولقد كان للأهالى عذرهم فى ذلك حيث ان ما كان يتم، كان جديداً وحديثاً عليهم، بعكس ما قد الفوه فى الكتاتيب والمساجد والازهر.

وهذه هى مصاعب كل جديد يجد طريقة بين أمه عاشت قروناً طويلة فى جمود وتخلف فكرى وفقر ثقافى، وكذلك ثقافة فقيرة وحرمان أدبى وعلمى.

٤- قصور أهداف التعليم فى عصر محمد على:

كان التعليم فى عصر محمد على قاصراً على بعض المواد الدراسية التى تعين التلميذ على فهم المطلوب منه، لكى يعد للوظيفة التى تنتظره بعد الانتهاء من الدراسة وبذلك لم يكن التعليم هادفاً الى تطوير الافراد وبث روح التنوير فيهم وتثقيفهم وترقية مستواهم الاجتماعى والفكرى والسياسى – وان تم ذلك بطريق غير مباشر – بل ظل التعليم قاصراً على إعداد المواطن للوظيفة التى تحتاجها الحكومة. وبذلك أصبح التعليم قاصراً على التأثير على المستوى الفكرى لأفراد الشعب، أننا نعلم لكى نستطيع أن نكسب خبرة ومراس ودراية بالعلوم وبطرق المعرفة المختلفة حتى ننهض بأنفسنا وبالمجتمع، ولكن التعليم فى عصر محمد على أقتصر فقط على تعليم الافراد المواد التى تؤهلهم لأداء وظيفتهم بعد الدراسة. وبذلك فهو لم يختلف كثيراً عن التعليم فى الازهر، فلكل منهم هدفه المحدود والثابت. أما التعليم بالمفهوم الشامل لدينا الان فهو اننا نعلم لكى نطور ونتور ونضيف الى الذات والمجتمع جديداً ناتجاً عن التعليم، ولهذا يمكن القول بأن التعليم الحديث فى مصر وان اكتسب نظامه من الغرب الا أن روح التربية الشرقية كانت تلازمه وتصغبة بصبغة (كلاسيكية) خاصة، وأن تأثير النظم الفرنسية التعليمية، وأن يكن ظاهرا إلا أن مصر بظروفها السياسية والحربية والاقتصادية كانت مستعدة لقبول هذه النظم والتأثر بها حتى بها حق تستطيع أن تواكب التطور والتقدم فى أرجاء المعمورة[٤].

ثانياً: سياسة محمد على التعليمية فى ضوء النقد:

قد يبدو أمراً عسيراً ان نقوم بتقويم سياسة محمد على التعليمية لانها

تحتاج إلى أكثر من بحث واكثر من متخصص، نظراً لما فيها من جوانب ايجابية وأخرى سلبية وسوف نعرض لايجابيات سياسة محمد على المتمثلة فى بناء نهضة تعليمية بالبلاد دفعتها خطوات إلى الأمام وإلى الإقتباس من الغرب وكذلك سوف نعرض للسلبيات بما فيها من احتكار سياسة محمد على لكافة فروع التعليم وكذلك فى تسخير القوى المتعلمة لخدمة مصالح الحكومة وكذلك فى تعضيد هيكلها الوظيفى.

تهتم المدارس الحديثة بتربية النشىء وإعدادهم إلى حياة العمل فى المجتمع الذى يعيشون فيه، وهى لذلك تمرسهم على استخدام قواهم الفكرية لخدمة وبناء هذا المجتمع الخدمة الحقة التى يتطلبها، لذلك يتطلع المجتمع أى مجتمع إلى النشىء ويعنى بتربيتهم وتعليمهم وتثقيفهم لأنهم أداة التطور والتقدم، فهم الذين سيقومون شئونه ويعملون لصالحه وتقدمه ورقيه، ولذلك فالمجتمع يحوط النشىء برعايته ويعنى أكبر العناية بتقدم المدارس وتوفير أسباب النجاح لها ولتلاميذها ذلك لأن المجتمع الحديث يعرف حق المدارس عليه وأياديها البيضاء فى خدمته ورقيه، وعلى الجانب الآخر تعنى المدارس بالتعرف على حاجات المجتمع وتستجيب لمؤثراته فتأخذ تلاميذتها بما يحقق هذه الحاجات ويلبى تلك المؤثرات، حتى إذا تخرج النشىء من المدارس يجد مجتمع يدرك حاجاته ومتطلباته ويعرف كيف يفيد مما درسه لخدمته والعمل على رقيه من جهة، وكسب عيشهم من جهة أخرى، وبذلك تتفاعل المدرسة مع المجتمع أى يتأثر كل منها بالآخر ويؤثر كل منهما فى الآخر وهذه هى التربية التى تنشدها المجتمعات الحديثة اليوم.

١- ايجابيات سياسة محمد على التعليمية:

أ) بناء نهضة علمية فى مصر:

مما لا جدال فيه أن النظام التعليمى الحديث فى عصر محمد على قد نجح

فى نواح عديدة، فمن ينظر إلى المدارس والمعاهد العليا الكثيرة التى أسسها محمد على فى مدن القطر والباقى فى مدن الاقليم، ليتعلم فيها آلاف التلاميذ من أبناء الفلاحين وما وفرته لهم الحكومة من معارف وعلوم حديثة وعلى البعثات العديدة التى أوفدتها إلى مختلف البلاد الاوروبية وعلى مئات الكتب التى نقلت إلى العربية وبفضل مدرسة الترجمة ومطبعة بولاق فى مختلف فروع المعرفة المختلفة، فمن ينظر إلى هذا كله وعلى ما عاون النهضة التعليمية كأنشاء الصحف الوقائع المصرية وتكوين رأى عام مستنير الى حد ما بفضل ذلك كله يقدر العمل العظيم الذى أخذه محمد على على عاتقه ان يقوم به، وقام به فعلا وهو اشاعه نهضة تعلمية قوية فى البلاد.

والواقع أن لا نغلو حين نصفها بالنهضة فالأول مرة فى تاريخ مصر الحديث تنهض الحكومة بواجب من أسمى واجباتها وهو التعليم. حيث كان التعليم قبل حكم محمد على لا تعنى به هيئة ما عناية قوية دائمة سواء كانت هيئة حكومية أم هيئة شعبية، لهذا عم الجهل البلاد وانحصر التعليم فى الازهر وبعض المساجد والكتاتيب، كما سبق أن أوضحنا فى بداية الفصل الأول، بل التعليم الذى كان يلقى بها لم يكن يجدى فى زراعة أو صناعة أو غيرها من أسباب الرزق. أما التعليم الذى بدأته حكومة محمد على فيعد للحياة كما بدأ الناس يحيونها فى النصف الأول من القرن التاسع عشر. فقد وجدت فى الحياة المصرية حاجات لم يعرفها المصريون من قبل. هذه الحاجات هى ما تطلبه المنشأت الاقتصادية والادارية التى سيدتها الحكومة والتى كانت الدافع الرئيسى لانشاء المدارس ولايفاد البعثات العلمية الى أوربا.

ب- التأثر بفرنسا فى النظم التعليمية:

كان هناك نتاج طبيعى لسياسة محمد على التعليمية، وهو ظهور طبقة

جديدة من المثقفين بالثقافة الغربية ولا سيما الفرنسية من أمثال رفاعه الطهطاوى وغيره من أعضاء البعثات العلمية التى أوفدت إلى فرنسا. ولقد تأثرت سياسة محمد على التعليمية بالسياسة الفرنسية، ودليل ذلك أن اللجنة التى وكل اليها فى عام ١٨٣٦ تنظيم التعليم ووضح اللوائح لكل مرحلة من مراحل التعليم، وكانت مؤلفه من أعضاء فرنسيين: كانوا مديرين لبعض المدارس الخصوصية أو موظفين بالحكومة المصرية، وأعضاء من المصريين. أو المتمصرين الذين أتموا تعليمهم بفرنسا أيضاً. مما يدل على أن الثقافة الفرنسية هى التى سادت أعضاء هذه اللجنة، حتى أن اللوائح التى وضعت عام ١٨٣٦ واللوائح الثانية التى وضعتها اللجنة والتى نظمت التعلم مرة أخرى فى عام ١٨٤١ وضعت أولاً باللغة الفرنسية ثم ترجمت إلى اللغة العربية فيما بعد[٥].

وبذلك يتضح مدى التأثير الفرنسى الفكرى والتنظيمى فى الحياة التعليمية فى مصر. وقد يرجع إلى تشابه كل من النظام التعليمى فى مصر وفرنسا فى النصف الأول من القرن التاسع عشر، ويمكن أن نعرض لاوجه الشبه بين التعليم فى فرنسا والتعليم فى مصر فى النصف الأول من القرن التاسع عشر فيما يلى[٦]:

١- أول ما نلاحظه على الحياة التعليمية فى البلدين ذلك القسط الضئيل من العناية التى أعطيت للتعليم الأول وهو تعليم سواد الشعب فأن الاغراض التى توخاها كل من نابليون ومحمد على فى فتح المدارس وإشراف الدولة إشرافاً تاماً ليكون لها منها من الاعوان المخلصين وبذلك لم يفسح المجال لتعليم الشعب وأصبح التعليم عند محمد على ونابليون وظيفة من وظائف الدولة الاساسية.

٢- بدأ إنشاء المدارس الأولية أو بعضها فى فرنسا عام ١٨٣٣ وكذلك بدأ إنشاء المكاتب الابتدائية فى مصر فى نفس العام تقريباً.

٣- كان التعليم الأولى الابتدائى واحد من كلتا الامتين: فالمدرسة الابتدائية هى فى الوقت نفسه مدرسة أولية، يتلقى أفراد الشعب فيها قسط أولى من التعليم.

٤- كانت مناهج التعليم نفسها متشابهة: فالتعيلم الدينى يحتل شطراً من الدراسة بالمدارس المصرية والفرنسية وخاصة فى عهد نابليون.

٥- طريقة العرفان فى التعليم أو القلنوات Monitiorial System ويسميها الفرنسيون التعليم المتبادل L,enseignement Mutuel.

وتقوم على أن التلاميذ المتقدمين فى السن أو الدراسة يبسطون رعايتهم على التلاميذ المتأخرين والجدد ويشرفون على شئونهم ويمدوهم بالمبادىء الاولية من علوم المدرسة. هذه أوجه الشبه بين التعليم فى فرنسا ومصر وفى النصف الأول من القرن التاسع عشر.

ولكن أى عصور التعليم فى فرنسا أقتبست مصر منها نموذجاً أو كان على الاقل المثل الذى أحتذته فى نظامها التعليمى الحديث؟ لا شك فى أن عصر نابليون كان من بين عصور التعليم فى فرنسا - المثل البراق الذى أجتذبت اليه واضعى النظام التعليمى الحديث فى مصر - فتشابه طبيعة الحكم فى مصر فى عصر محمد على وفى فرنسا فى عصر نابليون، كان يؤدى الى تشابه كثير من النظم فى البلدين. فالنشاط السياسى والادراى والاقتصادى والعلمى فى كل من الدولتين كان موجهها لخدمة القوة الحربية. وقد يعترض معترض بأن الاقتباس ليس ميزة أو شىء نافع للأمم، والرد على ذلك أن محمد على لم يقتبس الا ما يلزمه من أوروبا وخصوصا فرنسا، بل أن محمد على كان همه الأول نقل وأقتباس كل ما يساعد على بناء دولته العصرية الحديثة. وبذلك يعد الاقتباس فى هذه الفترة سمه ايجابية فى سياسة محمد على، حيث أن الحضارات والمعارف ليست حكراً وملكاً لأحد دون الاخر، بل

هى جهد بشرى وفكرى وعقلى، وللمجتمعات حق الاخذ والعطاء منه وفيه لكى ينمو المجتمع الانسانى ويتطور لخدمه افراده الذين هم عماد الحضارة. ولقد كان الشرق عموماً وخصوصاً مصر، فى فترة تاريخية تصدر هذه الحضارة الى الغرب، حتى أستفاد منها وتطورت فى نفس الوقت الذى تأخر فيه الشرق، ومن هنا فيحق له أن ينهض ويعب من نهر هذه الحضارة الجارف.

٢- سلبيات سياسة محمد على التعليمية

أ- أحتكار الدولة لكافة فروع التعليم:

لقد سيطرت الحكومة على كل ما يخص التعليم بغية تحقيق مأربها الخاصة فى تكوين جهاز إدارى، وكذلك فى بناء دولة قادرة على خوض الحروب والمعارك فى سبيل تكوين الامبراطورية ولقد أدى ذلك إلى اضفاء صبغة عسكرية على التعليم، واصبحت السياسة التعليمية تتركز فى الأتى:

١- التعليم وظيفة من وظائف الدولة، والدولة فى سبيل الأشراف عليه تحتكره لتوجهه الوجهة التى تراها محققة لأغراضها.

٢- المركزية تسود إدراته وتنشر على معاهد الدراسة ظلا من التشابه والوحدة فى النظم الادارية والمناهج الدراسية .... الى غير ذلك.

٣- شيوع الروح الكلاسيكية فى مناهج الدراسة حيث كانت لا تترك الا فراغا للمواد الاجتماعية والتربية الرياضية.

٤- شيوع الروح الحربية فى المدارس مما جعلها أشبه بثكنات عسكرية يخضع التلاميذ فيها للنظام الحربى، والمعروف بالقسوة والقوة والصرامة وذلك أدى إلى ضياع الابتكار والخلق والتجديد والابداع وذلك لأن يد الحكومة كانت العالية وكلمتها النافذة: هى التى تصنع النظم وليس على

سواد الشعب الا أن يتابعها إما كرها أو طوعا، فالحكومة كانت تقود المجتمع – بل تسوقه – الى تحقيق مأربها. هذا بعكس الحال فى البلاد المتقدمة القوية. حيث يقود المجتمع الحكومة لما فيه نفعة وخيره. وفى مثل هذا المجتمع ينهض الافراد بكثير من المشروعات الاقتصادية وبالقسط الكبير من الاصلاح الاجتماعى والتعليمى بفتح المدارس والقيام على شئونها من غير الاعتماد على سلطان الحكومة، ولذلك فالحكومة فى مثل هذه البلاد القوية والمتقدمة تضع فى اعتبارها مصلحة المجتمع قبل أن تسن القوانين أو تشرع اللوائح. ولهذا يرجع الفضل فى ثبات الكثير من النظم وتكوين التقاليد الصالحة. أما المجتمعات التى تقوم فيها الحكومة بكل شيء فى التعليم والسياسة والاقتصاد، فهى مجتمعات ضعيفة مترددة، فيستمد كل نظام فيها كيانه وشرعيته من الحكومة وتأييدها الى الحكومة يتجه الافراد فى كل شيء. فى إنشاء المدارس وتشجيع البحث العلمى وفى الاصلاح الاجتماعى والاقتصادى – فى البلاد. إذ أن الحكومة هى وحدها المسئولة عن التقدم الاجتماعى والاقتصادى والفكرى فى البلاد وإذا كانت هذه السمة قد تركها نظام محمد على فقد ظلت الى وقتنا الحاضر فى معظم البلاد التى يحكمها نظام عسكرى غير ديمقراطى وهى سمة ايضا لكل دول العالم الثالث اليوم، حيث يحكم معظمها حكومات عسكرية مترددة تحكم بالحديد والنار لا تدع المجال أمام ابتكار وابداع الافراد أو حتى حريتهم الشخصية خشية على نفسها من أن يستلهم الافراد ويعوا ماهم فيه من غبن وقهر فيطالبوا بالتغيير، وهنا تصبح الثورة ضرورة حتمية.

ب- تسخير القوى المتعلمه لصالح الحكومة:

الامر الذى لا يمكن أن يختلف عليه أثنان. هو أن جهود هؤلاء المتعلمين فى عصر محمد على، قد كرست لا لشيء الا لخدمة الحكومة. إما موظفين

فى دواوينها أو ضباطا فى جيشها أو مديرين فى مدارسها، وبذلك فقد كان الهدف الأسمى من وراء ذلك؛ كله هو استنزاف جهود وطاقة هؤلاء المتعلمين لخدمة الحكومة وتدعيم اركانها وكان ذلك يتم طوعا أو كرها منهم، فلم يكن هناك أحد يملك شيئا فى عصر محمد على، حيث كانت الحكومة تمتلك الأفراد والضياع. هذا هو العائد المباشر الذى جناه محمد على من نهضته التعليمية الحديثة، الا أن هناك عائد غير مباشر لم يظهر أثره إلا بعد سنوات من حكم محمد على. وهو إيجاد طبقة من المتعلمين والمثقفين المصريين، الذين افادوا البلاد فى السنوات التالية لحكم محمد على ولقد عاد ذلك كله على مصر. حيث أنها هى الباقية والحكام مهما بلغوا من علو الشأن هم زائلون لا محالة، وهذا لم يتسنى الا بعد انتشار التعليم فى جميع مدن وقرى البلاد، وبعد وجود صحف ومجالات أخذت تحرك تلك العقول الا العقول التى راحت تغط فى سبات عميق من الجهل وفقر الثقافة. ولم يحرك تلك العقول إلا العقول المستنيرة التى تعلمت فى عصر محمد على وأخذت على عاتقها تنوير الاذهان مما قد علق بها من غشاوة الجهل والفقر. وبذلك فقد خلق نظام محمد على التعليمى طبقتين متمايزتين تماما فى المجتمع المصرى أولها: طبقة الافندية التى تعمل العمل الحكومى الرسمى وتدر من ورائه المال وكانت هذه الطبقة خادمة الحكومة ومنفذة لخططها الاصلاحية، ثانيها: طبقة الفلاحين التى كانت تعمل فى الارض، ولم يكن لها من عمل سوى الزراعة وفلاحة الارض الا ان ابنائها الذين استفادوا من النهضة التعليمية فيما بعد.

ولكن على الرغم من ذلك كله، فلن ينكر أحد فضل النهضة التعليمية فى عصر محمد على، على ما تلاه من العصور فهذه النهضة التى بدأتها حكومته كانت أساساً لجهود الحكومات بعدها: أذا اصبح لديها طبقات من الرجال الذين تثقفوا فى مدارس محمد على وبعوثه، كما أصبح لديها قوانين

منظمة للتعليم وأهم من هذا كله تجارب الماضى. التى أخذت تستشف منه العبر وتستنبط منه الصالح والطالح فى سياستها التعليمية(٧). وبذلك فان ما يفعله أى حاكم مهما حاول أن يستغل ذلك لمصلحته فإن العائد يعود بشكل مباشر وغير مباشر على الشعب صاحب المصلحة الحقيقة فى أى تغيير يحدث فى المجتمع، وهذا العائد سواء أكان سلبيا أم ايجابيا فأنه يعود على أفرد المجتمع.

ثالثا: التعليم فى عهود خلفاء محمد على:

سنعرض لهذه الفترة التاريخية بايجاز مع التركيز على فترة حكم اسماعيل لاعتبارها أهم الفترات على الاطلاق حيث نجد فيها نشاطاً ملموساً فى التعليم وفى محاولة فرنسة مصر بالطبع الفرنسى، ولان جهود اسماعيل الصادقة فى خلق روح تتسم بالعلم والرغبة فى المعرفة الحقة، ولان معظم فترات حكم غيره من خلفاء محمد على ليست ذات أهمية لو قورنت بفترة حكم اسماعيل، من النواحى السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية.

١- عهد ابراهيم (١٨٤٨ - ١٨٤٩):

كان أبراهيم أكثر اختلاطا بالاجانب من أبيه، وارائه اكثر مرونة وميلا إلى التجديد والابتكار، ونظرا لسفره إلى اوروبا فأتيح له ان يشهد عن كثب حياة جديدة ونظما جديدة فاشتدت رغبته فى ان يدخلها فى بلاده ورأى ما تتمتع به الشعوب الغربية من رقى وحضارة فنزع إلى ترقية الشعب المصرى وكان يرى فى التعليم الوسيلة الفعالة السريعة لبلوغ هذه الغاية، وكان يرى ابراهيم ايضاً أن يشترك الاهالى مع الحكومة فى الاهتمام بالتعليم بأن يتحملوا قسطاً مما تتحمله الحكومة من نفقات. فهم اذا بذروا تعهدوا بذرهم بالرعاية حتى يؤتى ثماره وهم ايضا اذا ساهموا فى تنشئه أبنائهم ،ألوهم عنايتهم وتعهدهم حتى يشبوا رجالا. فالتعيلم عند ابراهيم لم يكن فقط اداه

لامداد الحكومة بمن يلزمها من الموظفين، أو بعبارة أخرى لم يكن فقط اداة لتخريج الزعماء والقادة بل هو كذلك اداة لترقية المجتمع إلى الامام. ولا يتم ذلك الا بتفاعل بين المدرسة والمجتمع، حتى يؤتى عمل المدرسة فى انعاش المجتمع وترقيته وتطويره(٨).

وبذلك فنحن نجد أن تصور ابراهيم عن التعليم هو جد مختلف عن تصور أبيه، الذى تصوره أداه لمد الحكومة بما تحتاجه من الموظفين والقواد. ولم يفكر قط فى اشتراك الأهالى فيه أو انعاش حالة البلاد الاجتماعية من خلاله، بعكس ابنه ابراهيم الذى استفاد من سفره إلى الخارج بوضع مفهوم شامل وعام لضرورة التعليم فى تطوير المجتمع وكذلك ربط المجتمع بالمدرسة من خلال تفاعل كل منهما مع الآخر.

٢- عهد عباس الأول (١٨٤٩ - ١٨٥٤):

لقد كان عباس حاكماً مستبداً عدواً لكل حركة اصلاح يستند فى حكمه إلى قوتين: الرهبة والجمود. اما الرهبة فكان من مظاهرها بث العيون والارصاد على عمه سعيد باشا وعلى كبار رجال الدولة الذين عاونوا جده فى اصلاحاته فإنتشرت الدسائس والفتن وفقد الأمن والطمأنينه وتطرق الخلل إلى الاعمال العمرانية فهاجر الكثيرون إلى الاستانه. اما الجمود فكانت أول مظاهرة اغلاق المدارس التى شيدها جده وابطال المعامل والمصانع واخلاء سبيل الاوروبين الذين عمل على طردهم من البلاد بكل الوسائل وسحب منهم الرخص والامتيازات التى كانت تعطى فحنقوا عليه ورموه بالتعصب وقد انقص عدد الجيش إلى ٩٠٠٠ وأسس بعض المدارس الحربية فى العباسية.

وبذلك فقد بليت مصر بحاكم متعنت، مستبد، قاد البلاد بعد اصلاحها الى تخلف وجمود، فأشتهر عهد عباس بأغلاق المدارس، وايقاف حركة البعثات

وكبت الاراء المستنيرة فى عهده بل راح يرحل الاجانب عن البلاد لا بحب وطنى ولكن رغبة منه فى عدم الاصلاح والتجديد وقد يكون من حسن حظ البلاد ان تولاها من بعده سعيد الذى يمكن اعتباره وجها مناقضاً تماماً له، فى تجديد وتطوير البلاد، ورغم ذلك أنشأ عباس أول خط حديدى فى مصر بين القاهرة والاسكندرية عام ١٨٥٢ – ١٨٥٦ .

٣- عهد سعيد (١٨٥٤ - ١٨٦٣):

كان من حسن حظ مصر أن سعيداً حكمها بعد عباس فنشر العدل فيها وكان عصره عصر تقدم ورقى. وهو ان لم يكن كأبيه من أنصار الطفرة والتوسع ولكنه كان يحب شعب مصر، وقد أحدث من الاصلاحات أبعدها اثراً فى حياته العامة. وأكثرها تلاؤما مع فكرة التطور وواصل سعيد الاصلاحات الثقافية التى بدأها محمد على. فأصبحت اللغة العربية فى عهد سعيد هى اللغة الرسمية الوحيدة فى مصر. وتطور التعليم الشعبى باللغة العربية وبذلت عليه جهود كبيرة ولم تبعث المدارس القديمة التى اغلقت فى عهد عباس باشا فحسب بل فتحت مدارس جديدة ايضا[٩] .

ولكن مما يؤسف له ان الوالى العادل الذى كان يحب الشعب حبا ويعمل من الاصلاح كل ما من شأنه جلب الرفاهية له لم يعن بتثقيفه أو تنويره عناية أبيه فالغى عند توليته الحكم ديوان المدارس الذى كان يديره عبد الله فكرى ولم تفتح فى عهده الا مدرسة حربية، واخرى بحرية ولذلك نجد أن جهود عباس وسعيد فى التعليم لم تكن ذات أهمية تذكر فى تطوير حركة الفكر التربوى فى مصر فى النصف الثانى من القرن التاسع عشر وقد يرجع ذلك إلى الظروف السياسية والاقتصادية التى كانت معاشه فى تلك الفترة، ولكننا نجد نموذجاً منهم كان صورة مغايرة تماماً لما سبقه من الخلفاء الأ وهو اسماعيل الذى سوف نعرض له بشىء من التفصيل نظرا لأهيمة فترة حكمه

من الناحية التعليمية، وكذلك نظراً لما قدمه للتعليم من عون ومساعدة حتى إزداد وإنتشر في ربوع البلاد وأينعت ثماره بنتائج إيجابية لصالح الأمة المصرية.

٤- عهد اسماعيل (١٨٦٣ - ١٨٧٩):

من مأثر اسماعيل الخالدة عنايته بالتعليم عناية جدة الاعلى، فقد كان عدد الطلبة في ايام محمد على عشرين الف نقص إلى احد عشر الفا في اواخر حكمه ولم يرب على بعض مئات في عهد سعيد، فأنقصت ميزانية التعليم إلى ستة الاف جنيه.

والواقع أن المدة ما بين (١٨٤٨ – ١٨٦٣) كانت معدومة من جهة التعليم العام، وقد عمل اسماعيل على انتشال البلاد من هذه الوهدة وناط بأدهم باشا وزير معارف محمد على سنه (١٨٣٩ – ١٨٤٩) بإصلاح وإدارة التعليم وتوسيع نطاقه فأنشأ عدة مدارس، وقد وضع على مبارك وزير المعارف والاشغال العمومية في عام ١٨٦٨ القانون الاساسى للتعليم العام فأنتظمت الحركة التعليمية وانتشرت المدارس في البلاد وازداد عدد المدارس في عهد اسماعيل من ١٨٥ في عام ١٨٦٣ إلى ٦٨٥ في عام ١٨٧٥ وكان يدرس فيها حوالى مئة ألف تلميذ.

وازداد عدد المؤسسات الدراسية الخاصة والثانوية وانشئت في مصر دار الكتب ومتحف وجمعيات علمية واوبرا القاهرة ونشأ اهتمام للتاريخ والادب العربي وظهرت الترجمات والمؤلفات الاصلية للشعراء والكتاب والمؤلفين المسرحين المصريين الواحدة تلو الاخرى. وقدم محمد سامى البارودى – الشاعر المعروف والشخصية السياسية وابراهيم المويلحى – الاديب والكاتب الاجتماعى الموهوب وحسن المرصفى – المربى والمؤرخ الادبى – رصيدا لا يستهان به إلى النهضة العربية وبدأت تصدر خلال الأعوام (١٨٦٥ –

١٨٧٥) كثرة من الجرائد والمجلات باللغتين الفرنسية وخاصة وادى النيل فى عـام ١٨٦٦ Le Pragress Egyptian فى عام ١٨٦٨ و نزاهه الافكار فى عام ١٨٦٩ والاهرام فى عام ١٨٧٥ وصدرت أولى المجلات العلمية والادبية فى عصر اسماعيل(١٠).

وكان لفرنسا فى بادىء الامر نفوذ أدبى كبير على اسماعيل وهذا يرجع اولاً إلى تربيته الفرنسية والسنوات التى قضاها فى باريس ومعاشرته الطويلة للفرنسيين واتصاله بهم واتقانه لغتهم وميله إلى تقاليدهم فى معيشتهم، واقتباسه اساليبهم وعوائدهم وهناك عامل أخر ساعد على امتداد النفوذ الفرنسى وهو صلة الخديوى اسماعيل بالامبراطور نابليون الثالث. وصداقته له واعجابه به ومحاكاته اياه فى مظاهر الابهة والعظمة وسعيه فى كسب ثقته وتوثيق روابط الود بينهما ويبدو هذا النفوذ أقصى مداه فى إستخدام اسماعيل لطائفه من الفرنسيين فى كثير من معاملاته المالية وقروضه، واسناد كثير من مشروعات العمران إلى اخصائيين من الفرنسيين(١١). وبذلك يتضح جلياً أن أسماعيل أراد من أول عهده أن يتخذ من فرنسا نموذجاً يحتذى على مثاله وأن يجعل من نفسه نابليونا ثالثا فى الشرق العربى(١٢).

ولعل أكبر مكسب عاد على التعليم فى عهد اسماعيل هو الروح الشعبية التى شملته كنتيجة لإنعقاد مجلس النواب وما أبداه المستنيرين من اعضائه من وجوب نشر التعليم، وتقرير مبدأ أن التعليم من حق عامة الشعب وأن الدولة مسئولة عن توصيلة اليهم، فلا يترك للجهود الشخصية ولا يقتصر على أبناء المستنيرين الذين يرسلون أبنائهم إلى المدارس، ولا على الاغنياء الذين يستطيعون أن يدفعوا نفقات التعليم كما كان الحال قبل محمد على ولا على الاذكياء الذين تختارهم الدولة كما كان الحال فى عهده.

ومن أهم المدارس التى أنشئت فى هذا العصر مدرسة الهندسة ١٨٦٦

ومدرسة الطب البيطرى (فتحت عام ١٨٦٧ والغيت عام ١٨٧٩) ومدرسة المحاسبة (فتحت عام ١٨٧٦ والغيت عام ١٨٧٣)، ومدرسة الفنون والصنائع عام ١٨٦٨ (ومدرسة الفنون الحربية فتحت عام ١٨٦٨ والغيت عام ١٨٧٢)، ومدرسة الآثار المصرية (فتحت فى عام ١٨٧٠ والغيت فى عام ١٨٧٥)، والمدرسة السنية للبنات فتحت عام ١٨٧٣ ومدرسة دار العلوم عام ١٨٧٣، ورغما عن الارتباك المالى الذى أودى بكثير من اصلاحات اسماعيل فان جميع المدارس الابتدائية وعدداً كبيراً من المدارس العالية التى أنشأها وما زالت إلى اليوم تؤدى للبلاد أجل الخدمات وليس هذا فحسب، بل قد اعاد اسماعيل عهد البعثات إلى الخارج التى ازدان بها عصر محمد على من قبل. واخذ يوفد الطلبة إلى مدارس أوروبا منذ عام ١٨٦٣ وبلغ عددهم مده حكمه ١٧٢ طالبا يدرسون بالخارج وبهذا فنحن نجد أن اسماعيل اهتم بالتعليم عن سابقيه من الخلفاء وكذا المدارس الاجنبية.

كما تم تشكيل مجلس المعارف الاستشارى ووضعت مشروعات لانشاء المدرسة البحرية بالاسكندرية ومدرسة الالسن والادارة وكذلك تم اعداد مشروع لائحه رجب وكذلك تميزت هذه الفترة بإنشاء العديد من المدارس والتنوع فى دراستها وكان اسماعيل ينفق بسخاء على التعليم فقد كانت ميزانية المعارف فى عهد سعيد لا تتجاوز ستة الاف جنيه فزادها اسماعيل الى أربعين الفا ثم بلغت كما ذكر على مبارك ٧٥,٠٠٠ جنيه[١٣]. وقد كان التعليم فى معظم هذه المدارس مجانياً.

أ- ازدهار التعليم الاجنبى والجاليات الاجنبية:

لقد نشطت الجاليات الاجنبية نشاطاً كبيراً فى تلك الفترة حيث ازداد عدد الاجانب من ٣٠٠٠ عام ١٨٣٦ إلى أكثر من ٩٠٠٠٠ عام ١٨٨٢، وقد تبع ذلك حركة نشطة فى إنشاء المدارس الاجنبية والتوسع فيها. بدأت بمدارس

الارساليات الدينية ثم مدارس الجاليات الاجنبية بمصر. وقد لقيت هذه المدارس كل عطف وتشجيع من خلفاء محمد على فقدمت اليها الهبات المالية واراضى البناء وغيرها من المساعدات المالية والعينية. وقد ساعد ذلك على ازدياد عدد المدارس الاجنبية فى تلك الفترة ازدياداً سريعاً فقفز عددها من حوالى ١٠ مدارس فى نهاية حكم محمد على (١٨٤٨) إلى ١٥٢ مدرسة فى آخريات حكم اسماعيل (١٨٧٨) ثم إلى ١٩١ مدرسة عام ١٨٨٢[١٤]. ومع ذلك فان هذه المدارس الاجنبية كانت تقدم خدمات للاجانب والموظفين على السواء لانها كانت تنحو فى برامجها منحى يتصل بثقافتها الاجنبية وقومية الدولة التابعة لها، كما ان مدارس الارساليات لم تنشأ لغرض تعليمى وإنما كانت وسيلة من وسائل الدعوة الدينية حيث كان التعليم التعليم الاجنبى فى مصر مستقلا بالامتيازات الاجنبية غير حافل بالدولة ولا خاضع لها ولسلطانها ولا ملتفت إلى حاجات الشعب واغراضه، ولا معنى الا بنشر ثقافة البلاد التى جاء منها والدعوة لهذه البلاد[١٥].

وبذلك أزدهر التعليم الاجنبى فى عهد إسماعيل فقد منح راهبات الإحسان ٣٥٠٠ ذراع لبناء مدرسة عليها بالاسكندرية ومقادير من القمح قدرها ٦٥ اردب سنوياً الرهبات اليسوعيين وامر كذلك بربط ٧٠٠ قرش بالاوقاف لوظيفة معلم اللغة العربية بمدرسة الاوروبين ببورسعيد وامر بصرف ١٩,١٥٠ قرشا سنويا لمدرسة العازارين وكذلك ٩,٢٥٠ قرشا و ١٥٠٠ اردب سنويا من القمح لمدرسة الفرير بالاسكندرية. وكذلك منح الارسالية الامريكية ارضا بالقرب من فندق شبرد ليقيموا عليها مركزا لحركتهم بدل مكانهم بالموسكى واضاف إلى ذلك هبة مالية قدرها سبعة الاف جنيه ليبدأو بها البناء.

وكان يطلب إلى الهيئات المحلية الادارية ان تمتد المساعدة فيها للقائمين على المدرسة الاجنبية لان هذه المدرسة من الامور التى يجب المساعدة فيها

فقد طلب مساعدة محافظ دمياط للمدرسة الانجليزية بها وبذلك كان اسماعيل قد اغدق على التعليم عموماً أجنبياً وأهلياً وازداد عدد المدارس وتنوعت فروعها فى عهده. بل ان عهده يعتبر فترة إحياء للتعليم المصرى، الذى إنتكس فى عهد سابقيه، وكاد أن يقضى عليه بسياستهم.

ب- لائحة ١٠ رجب عام ١٨٦٨:

يهدف هذا القانون العام تعميم التعليم العام ونشره فى ربوع القطر المصرى وذلك بالسبل الاتية:

أولاً: زيادة عدد المدارس الابتدائية الحديثة

ثانياً: تحسين حال الكتاتيب الموجودة بوصفها تحت التفتيش التعليمى والصحى ووضع مستوى معين للعمل بها والاهتمام باعداد المعلمين لهذه الكتاتيب.

ثالثاً: ضم نظامى التعليم المزدوج فى نظام تعليمى واحد.

رابعاً: ضمان مساهمة الاغنياء فى تمويل برنامج التعليم القومى(١٧).

ويمكن أن يعتبر هذا القانون نقطة هامة فى تاريخ التعليم فى مصر وهو يمثل إنعكاس النهضة القومية على التطور التعليمى، فقد تطورت القومية المصرية فى هذه السنوات تطوراً واضحاً وظهرت أثر هذه المجهودات التى بذلت لترقية المستوى العقلى للأمة المصرية، فأصبحت نسبة المتعلمين من الرجال ٤٪ بعد ان كانت اقل من ١٪ ولتقدير القيمة الواقعية لهذه الطفرة يجب أن نلاحظ ان نسبة التعليم فى أرقى الدول فى ذلك الوقت كانت ١٥٪ وان هذه النسبة كانت فى روسيا ٢٪ لا غير(١٨). ويتضح بذلك مدى الجهود التى بذلها اسماعيل فى هذه الفترة لإحياء وتجديد التعليم المصرى وبث الروح القومية فيه. وهذه الفترة من أهم فترات تطور التعليم فى مصر وأكثرها مداً وازدهاراً، حيث ارتبطت بالنضال الوطنى فى ذلك الوقت.

جـ- مشروع التعليم القومى عام ١٨٨٠:

يتمثل هذا المشروع فى قومسيون تنظيم المعارف الذى صدر عام ١٨٨٠، وكان هدف هذا القومسيون النظر فى تنظيم التعليم العام وما يترتب على ذلك من إحداث تعديلات فيه. وكان برياسة على ابراهيم ناظر المعارف وعضوية عبد الله فكرى وكيل المعارف ولارمى باشا ناظر الحربية وسالم باشا مدير مصلحة الصحة ودرويك مفتش المدارس وروجرز بك وكيل املاك الميرى وڤيدال بك ناظر مدرسة الادارة والالسن[١٩].

وفى الحطاب المقدم من رياض باشا رئيس مجلس النظار إلى الخديوى فى ١٦ مايو سنه ١٨٨٣، يتضح ان المجلس هو الذى اقترح تشكيل هذا القومسيون قبل الشروع فى وضع الاصلاحات اللازمة. إلا أن المجلس رأى ان تنظيم مصالح الحكومة بأنواعها المختلفة يحتاج لوجود موظفين أكفاء وهذا لا يأتى الا بتحسين طرق التدريس والتعليم العام [٢٠]. ولقد اشتمل هذا المشروع الهام على النقاط الاتية:

١- ينشأ مدرسة ريفية صغيرة فى كل قرية تبلغ سكانها ٢٠٠٠ - ٥٠٠٠ نسمة ومدرسة ابتدائية كبيرة لكل عشرة الاف من السكان.

٢- الزيادة التدريجية فى عدد المدارس الثانوية كلما درب المدرسون الاكفاء لهذه المدارس، وفتح مدرسة للمعلمين لتدريب مدرسى المدارس الثانوية والمدارس الابتدئية الهامة.

٣- انشاء دراسات تكميلية فى الزراعة والصناعة للتلاميذ الذين يتموا التعليم الابتدائى ولا تمكنهم ظروفهم المادية والتعليمية من متابعة الدراسة التجهيزية.

٤- من حيث التمويل فقد رأى القومسيون ان تأخذ من الاقاليم ضريبة شرعية مبينة بالبارات أو كسر البارات (كل اربعة بارات تعادل مليما)

على كل قرض من اموال الاطيان، وهذه الضريبة تقدر كل سنة على حسب الانتاج والمدارس التى أنشأت والمراد أنشاؤها فى غضون السنة التالية وتجنى هذه الضريبة حال جباية مال الاطيان والمجموع من هذه الضريبة يكون مخصصا للمعارف العمومية(٢١).

٥- طالب القومسيون بأن تخصص الحكومة بعض المال فى ميزانيتها لمعاونة المدارس الاهلية وكان ذلك هو مبدأ نظام الإعانة الذى تمكنت به الحكومة من الاشراف على المدارس الاهلية(٢٢).

٦- واقترح القومسيون لاول مرة فى تاريخ التعليم فى مصر انشاء المكتبات المدرسية ليتمكن المدرسين من الوقوف على ما يجد فى الحياة الثقافية ويفيدهم فى التدريس.

٧- أكد القومسيون أنه لا يجب الا يسمح للمدارس بنيل مساعدات من الحكومة المصرية الا بشرط إنقيادها لتفتيش ديوان المعارف وان تخصص اماكن مجانية فى كل مدرسة للفقراء(٢٣).

ومهما يكن من أمر فأن هذا التقرير يعد تقريراً ممتازاً وعظيماً فى حد ذاته من حيث انه انعكاس لاراد المصريين فى الحالة التعليمية التى سادت البلاد فى هذه الفترة من تاريخها المجيد. ومن ناحية ثانية أنه يؤكد مدى اهتمام الحكومة والشعب بأمر التعليم الشعبى فى هذه الفترة. ومحاولة نشره بين الطبقات الكادحة التى لم تنل حظاً وافراً من التعليم والثقافة. كما أنه يعتبر دلالة قاطعة على محاولة الحكومة على نشر التعليم فى هذه الفترة. وبذلك يتأكد لنا ان اهتمام اسماعيل بالتعليم كان جادا. ويرجع ذلك إلى احتكاكه هو الشخصى بالثقافة الأوروبية واعجابه بها. وكذلك محاولته صبغ مصر بهذه الثقافة الأوروبية حيث انه اعتقد ان ذلك هو سبيل التقدم والتطور لهذه الامة.

رابعاً: موقف الازهر من تحديث التعليم ودوره فيه:

لقد كانت مقدمات الفكر، سواء فى جامعات أوروبا أو فى الأزهر تستمد من الكتب المقدسة، ولذلك لم يكن لأحد الحق فى نقدها أو حتى نقاشها وبذلك إنحصرت الجهود فى التحليل فى حدود السلطة المدنية المقدسة آنذاك، فأصبح القياس المنطقى هو عدتهم الكبرى فى الجدل والمناقشة ولم يكن للعقل أى حرية ولا للتفكير الصحيح السليم أى مجال، بل أضحى المجال الكبير للشعوذة العقلية والجدل والخرافات. فسادت بذلك الشكلية تفكيرهم وجمد الفكر، وتخلف بل صار فى مكانه، غير قابل للتجديد أو الإبداع أو الإبتكار[٢٤].

ومما ساعد على بقاء هذا الوضع من جمود الفكر فى مصر، فى مطلع القرن التاسع عشر، سياسة محمد على مع الأزهر منذ أول الأمر. فقد تركت الأزهر للأزهريين، فلا تدخل فى برامجهم ولا فى نظامهم ومن ثم حصل الأزهر على قسط من الحرية – الإهمال – لم تتوافر لغيره من المدارس ودور العلم فى أى زمان ومكان وقد أدت هذه الحرية – الإهمال – إلى جمود الدراسة الأزهرية على مكان عليه ولم يتطور ولم يتقدم وبهذا قل نفوذ الأزهر الذى بقى على نظامه القديم وقل نفوذ العلماء الذين كان يميزهم عن عامة الشعب فى الماضى تمتعهم ببعض المعرفة المحروم منها الأهالى[٢٥]. ولقد نافست المعاهد الجديدة الأزهر وقضت على نفوذ علماؤه ومكانتهم لأن علومهم لم تكن تؤهلهم لإشتراكهم فى مناصب الحكومة والجيش، وبذلك كان التعليم الحديث فى مصر نقمة على الأزهر فى أول الأمر.

وبإهمال محمد على الأزهر والكتاتيب وإقامة نظام تعليمى حديث وفقا للنمط الأوربى الغربى بدأت مصر تعرف ذلك الازدواج الخطير بين نمطين من الثقافة:

ثقافة دينية تقليدية جامدة غير مستنيرة.

ثقافة غربية متجددة مستنيرة.

وكان لهذا أسوأ الآثار والشرور التى عانت منها مصر حتى وقت قريب فقد فتت هذا من وحدة الفكر بين أبناء المجتمع المصرى فى ذلك الوقت وخلق أخدوداً ثقافياً رهيباً قل من كانوا يستطيعون عبوره[٢٦] . ومع أن محمد على أبقى على الأزهر إلا أنه أضعفه، عندما صادر أوقافه وقلل من أهميته بإيجاد طبقة أخرى من خريجى البعثات والمدارس الحديثة احتكرت وظائف الحكومة ولم تترك لخريج الأزهر إلا الوظائف الدينية، وبذلك لم ينشأ الازدواج لوجود تعليم تقليدى وآخر متجدد ولكن جمود الأزهر تطور عن اهمال محمد على له. ومصادرة أوقافه التى ينفق عليه بها.

وعلى الرغم من الإهمال الذى لاقاه الأزهر من حكومه محمد على. وكذلك الجمود والتحجر الذى عاش فيه الأزهر فى هذه الفترة إلا أن الأزهر قد أثر فى المدارس الحديثة فمنه أخذت هذه المدارس طلابها وأستاذتها وكتبها فى علوم الدين واللغة فى أول الأمر كما أخذت منه طرق التدريس بها، تلك الطرق التى تقوم على الحفظ والاستظهار دون النقد والفهم والتطبيق، وعلى الجانب الآخر فقد أثرت المدارس الحديثة فى الأزهر رغم جموده وتخلفه ولم تكن دعوة الشيخ حسن العطار والطهطاوى إلا نتيجة لهذا التأثير وقد بدأ هذا التأثير يظهر جليا فى عهد اسماعيل عندما وضع الشيخ مصطفى العروسى شيخ الأزهر لائحته الإصلاحية.

لقد كان رجال الأزهر يحبون معهدهم يتعلقون به ويرون أنه كان ومازال المورد الوحيد لدراسة اللغة والدين وأنه كان خليق بالحكومة أن ترعاه وتقدره ولكنهم ولاشك كانوا يعلمون أن المدارس التى أنشأتها الحكومة، كانت تعلم طائفة كبيرة من أبناء البلاد وهى تعلمهم علوما لايستطيعون أن ينكروا فضلها وجدواها فى تفتيق الذهن والإعداد للحياة وإن كانت هى نفسها العلوم التى أخذ بها الأزهر تلاميذه فى عصوره الزاهرة الماضية وقد بلغ من تأثير

هذه الفكرة فى قلوب بعض الخاصة من رجال الدين أن حاولوا أن يدخلوا فى الأزهر بعض العلوم الحديثة.

ولكننا سنعرض بإيجاز لعالمين من علماء من علماء الأزهر كان لهما باع فى النهضة الثقافية فى مصر وهما الشيخ العروسى والشيخ حسن العطار.

١- الشيخ العروسى:

قد رأى فكرة تدريس بعض علوم الطب والصحة فى الأزهر، وفاتح فى ذلك كلوت بك الذى راح يأسف أن المنية عاجلت الشيخ قبل أن يحقق فكرته. فهذا شيخ الأزهر – أعظم رجال الدين فى مصرنا شأناً – يريد أن يحل بعض العلوم الحديثة إلى الأزهر، بعد أن مر عليه حين من الدهر لا يأخذ تلاميذه بغير اللغة والفقه والدين، وهذا الشيخ لا يمكن أن يرى هذا الرأى إلا إذا كان واثقاً من أن جلة المثقفين من رجال الدين تؤيده – أو على الأقل لا تناهضه فيما يرى[٢٧]. علماً بأن كثير من رجال الأزهر التقليدين غير الواعين بدينهم عارضوا بعد ذلك حركة الإصلاح التى كانت ترمى إلى إدخال بعض العلوم الحديثة فى الأزهر كالجغرافيا والتاريخ والرياضيات ولكنها كانت معارضة قاصرة على أقلية جاهلة من المنتمين إلى الأزهر، لقد كانت إلى معارضتها عوامل أخرى، كان أقلها خطرا عامل الشعور الدينى حيث أنهم كانوا يحققون مآرب أخرى من وراء تخلف الأزهر وجموده وبقاؤه على حالته الجامدة.

٢- الشيخ حسن العطار:

وهذا شيخ آخر للأزهر– هو الشيخ حسن العطار–يقف فى أمتحان مدرسة الطب خطيب فيشيد بفائده الطب فى تقديم الإنسانية، ويفخر أن أتيح للأزهر فى تاريخ مدرسة الطب أو أنشائها أثر جليل، فتلاميذها الأول كان معظمهم من تلاميذ الأزهر، وأظهروا فى دراسة الطب ذكاء أو استعداداً كبيراً كما أن

بعض رجال الأزهر عاونوا على إفادة التلاميذ من دروسهم فائدة كبيرة بما قاموا على إصلاحه من كتب الطب، وكان لهم فيوضع المصطلحات الطبية جهد نافع والشيخ العطار نفسه هو الذى أتصل من قبل بالفرنسيين عندما إحتلوا مصر، فقد ذكر على مبارك فى خططه: أنه كان يستفيد منهم الفنون المستعمله فى بلادهم ويفيدهم اللغة العربية، ويقول أن بلادنا لابد أن تتغير أحوالها، وتجد بها من المعارف ما ليس فيها، ويتعجب بما وصلت إليه تلك الأمة من المعارف والعلوم وكثرة كتبهم وتحريرها وتقريبها بطرق الإستفادة(٢٨). وعاش الشيخ العطار ليشهد كشيخ للأزهر تحقق حلمه ونبوءته فى عهد محمد على. ولقد قدم العطار الشيخ الشاب رفاعه الطهطاوى لمحمد على ليكون إماماً لبعثه عام ١٨٢٦ إلى فرنسا، ثم عضوا بها، وهو الذى أوصى رفاعه بأن يفيد مما يشاهده من بلاد الغرب من الأمور التى يرى فيها فائدة لبنى وطنه حتى يظهره على النواحى المختلفة للحضارة الغربية ولم نسمع عالما من علماء الأزهر الإجلاء قام يناهض، أو يرى فى تقربه من المدارس الحديثة والتعليم الحديث والعلوم الغربية أمر يخالف الدين من قريب أو بعيد. ماعدا تلك القله التى كانت لها مآرب أخرى فى جمود وتخلف الأزهر. وبذلك بدأ الازهر يشهد علوماً جديدة ولغات جديدة ونظماً جديدة. ولم يتسنى للأزهر آنذاك أن يتسع لهذا كله لكن الشعور بجدوى هذه العلوم واللغات والنظم كان حافزاً لبعض رجاله على أن يحاولوا الأخذ منها بنصيب. وقد وفقوا فى محاولتهم هذه إلى حد بعيد. وبدأت روح التجديد تسرى فى الجسم القديم البالى المتهالك، وبدأت الصلة بين الأزهر والمدارس الحديثة فى عهد محمد على.

ولقد واصل بعض المستنيرين من رجال الأزهر الدعوة إلى الإصلاح خصوصا الشيخ محمد عبده ولقد صدرت بعض القوانين فى فترة الاحتلال أهمها قانون عام ١٨٩٦ و ١٩٠٨ وقد أدخل هذان القانونان فى نظام الأزهر

كثيراً من الإصلاحات كتقرير العلوم الحديثة كالحساب والجبر والهندسة وتقويم البلدان والطبيعة والكيمياء. ومن العلوم القديمة التى أهملت الإنشاء وفن اللغة وآداب اللغة العربية والاداب الأجنبية وآداب البحث ثم تنظيم إمتحان العالمية وإضافة مواد جديدة إليه. ثم تقسيم التعليم الأزهرى إلى ثلاث مراحل أو أقسام: قسم أولى وقسم ثانوى وقسم عالى وجعلت مدة الدراسة فى كل منها أربعة سنوات(٢٩). وهكذا بدأ أثر المدارس الحديثة يظهر فى الأزهر بوضوح وجلاء.

وعلى الرغم من فترة جمود الأزهر وتخلفه عن سير ركب التقدم العلمى فى مصر فى مطلع القرن التاسع عشر، وكذلك على الرغم من جهود الإصلاح التى تمت فيه إبتدأ من الشيخ العطار وحتى جهود الأفغانى ومحمد عبده وكل طبقه المثقفين المستنيرين التى ظهرت فى مصر فى النصف الثانى من القرن التاسع عشر، إلا أن الأزهر مع ذلك كله ظل المورد السائغ الذى استمدت منه المدارس الحديثة والبعثات تلاميذها فمنه إختارت الحكومة طلبه المدارس العالية التى أنشائها وكثير من أعضاء البعثات العلمية التى أوفدتها إلى أوروبا، فتخرج منه بواسطة البعثات العالية علماء نابهون كان لهم دور كبير فى نهضة مصر العلمية والثقافية، ومن جهة أخرى فإن الحكومة كانت تختار من رجاله بعض الضالعين فى اللغة العربية لتنقيح وتهذيب الكتب المترجمة للغة العربية فى الطب والرياضة وغيرها. وكانوا يسمون بالمحررين، وطائفة أخرى لتصحيح الكتب وطبعها وهم المصححون ولهؤلاء وأولئك فضل كبير على نهضة التعريب والتأليف فى مصر القرن التاسع عشر(٣٠).

وإرتكاناً إلى هذا الفهم، نستطيع أن نؤكد أن الأزهر رغم ما كان فيه من جمود وشكلية فى التعليم، لم يقف مكتوف الأيدى إزاء حركة التجديد والتطوير التى أصابت مصر فى القرن التاسع عشر، بل ساهم بنصيب وافر

فى هذا التحديث والتطوير، وعليه لا يمكن لنا إلا أن نعترف بفضله وبفضل رجاله المستنيرين. بثوا فى العقول روح التجديد والخلق وإعمال الفكر والعقل فى سبيل تقدم الأمة المصرية، وفى سبيل خلق جيل قادر على مواجهة تحديات الأمة المصرية فى ذلك الوقت. هذا رغما عن جهود بعض رجال الأزهر لإبقائه على حالة الجمود والرقود التى كان يعانى منها. ولقد أصبغت جهود هؤلاء بروح الأتراك والمماليك الذين لم يكن لهم أى مصلحة فى تطوير الأزهر وتحديثه حيث أن ذلك كان سينير العقول حتى تعى مصالحها الحقيقية فى مواجهة هذا الظلم القائم فى ذلك الوقت. والذى كبل المصريين بالقيود والأغلال وجعل الأمة المصرية فى غياب عن العلم والمعرفة، وكذلك جعلها أمة خاملة مستكينة لما هى فيه من أوضاع وظروف سيئة فى مجالات الحياة المتعددة، إلا أن مصر، دائما كانت بلداً معطاءً قادراً على خلق أجيالها التى تعى مصالحها الحقيقة وتدافع عنها، وكان ذلك بداية للتنوير الحقيقى فى مصر الذى بدء فى عصر محمد على وأستمر طوال الفترات التى تلت حكمه، وان كان بمقدار غير ثابت، فتاره يرتفع وأخرى ينخفض إلا أن معدل التنوير أخذ يطرد حتى تجسد فى ثورة عرابى ومحاولة الشعب الدفاع عن وطنه وقوميته. كذلك تجسدت هذه الإستنارة الفكرية فى خلق وعى وطنى قومى تبلور فى أحزاب سياسية عديدة، واتجاهات فى الفكر والرأى، وتعدد اتجاهات الصحافة المصرية وكذلك تجسد فى خلق شخصيات وطنية أخذت على عاتقها الدفاع عن مصالح البلاد واستقلالها. ولكن هذا لم يكن يحدث لولا ما تم فى مصر فى بداية القرن التاسع عشر، من مدارس ومعاهد وبعثات، ساعدت على تشكيل وتوجيه الفكر المستنير نحو أهدافه القومية المنشودة.

مراجع الفصل الثالث

١- سعد مرسى أحمد وسعيد اسماعيل على: **مرجع سابق**. ص ص ٣٠٠ - ٣٠١

2- Dunne, Heyuorth, ***op.cit.***, p. 218

٣- سعد مرسى أحمد: **مرجع سابق**. ص ٢٩٠.

٤- أحمد عزت عبد الكريم: **تاريخ التعليم فى عصر محمد على**. ص ٧٨.

٥- سعد مرسى أحمد: **مرجع سابق**. ص ٢٨٠.

٦- أحمد عزت عبد الكريم: **تاريخ التعليم فى عصر محمد على**. ص ص ٦٧-٧٢.

٧- أحمد عزت عبد الكريم: **مرجع سابق**. ص ٦٦٤.

٨- المرجع السابق: ص ٤٨.

٩- لوتسكى: **تاريخ الاقطار العربية الحديث**، ترجمة: عقيفه البستانى (موسكو، دار التقدم، ١٩٧١)، ص ١٩٩.

١٠- لوتسكى: **مرجع سابق**. ص ص ١٩٩ - ٢٠٠.

١١- عبد الرحمن الرافعى: **عصر اسماعيل**، ج ١. ص ٩٠.

١٢- تيودور رونستين: **تاريخ المسألة المصرية (١٨٧٥ - ١٩١٠) ط٢**، ترجمة: عبد الحميد العبادى ومحمد بدران (القاهرة، لجنة التأليف والترجمة والنشر، ١٩٥٨) ص٤.

١٣- عبد الرحمن الرافعى: **عصر اسماعيل**، ج ١. ص ٢٠٦.

١٤- أحمد عزت عبد الكريم: **تاريخ التعليم فى مصر**، ج ١ (عصر اسماعيل المجلد الثانى). ص ٨٢٨.

١٥- طه حسين. **مستقبل الثقافة فى مصر**، ج ١ (القاهرة، مطبعة المعارف. ١٩٣٨). ص ٧٢.

١٦- جرجس سلامه **تاريخ التعليم الأجنبى فى مصر فى القرنين ١٩، ٢٠** (القاهرة

المجلس الأعلى لرعاية الآداب والفنون والعلوم الاجتماعية، ١٩٦٣) . ص ٣٧ - ٣٨ .

١٧- EL Kabeni, Ismsil, A Hundred years of Education in Egypt, (Cairo, 1948) pp. 7 - 8.

١٨- جرجس سلامة: **أثر الاحتلال البريطاني في التعليم القومي** ص ٢٤ .

١٩- أمين سامي: **التعليم في مصر**. ص ٣٩ .

٢٠- أحمد عزت عبد الكريم: **تاريخ التعليم في مصر** (١٨٤٨ - ١٨٧٢)، ج٣، الملاحق ملحق رقم ١٥، ص ١٨٤ - ١٨٥ .

٢١- أمين سامي: **التعليم في مصر**، ص ٤١ .

٢٢- زكي صالح: **لمحات من تاريخ وزارة التربية والتعليم ممثلا في أشخاص وزرائها** (القاهرة: مكتب المستشار الفني، وزارة التربية والتعليم عام ١٩٥٨) . ص ٥٤ .

٢٣- أمين سامي: **التعليم في مصر**، ص ٤٥ .

٢٤- أحمد عزت عبد الكريم: **تاريخ التعليم في عصر محمد علي**، ص٥ .

٢٥- عبد المنعم فوزي: **مذكرات في تطور مصر الاقتصادي والمالي في العصر الحديث** (القاهرة: دار المعارف، ١٩٥٦) . ص ص ١٩ - ٣٨ .

٢٦- سعد مرسي أحمد وسعيد اسماعيل علي: **مرجع سابق**، ص ص ٣١٦ - ٣١٧ .

٢٧- أحمد عزت عبد الكريم: **تاريخ التعليم في عصر محمد علي**. ص ص ٥٠٨ - ٥٨٩ .

٢٨- علي مبارك: **الخطط التوفيقية** م١، ج٤ . مطبعة بولاق، ١٣٠٦هـ، ص ٣٨ .

٢٩ - أحمد عزت عبد الكريم وآخرين: **التاريخ القومي**، مرجع سابق، ص ١١٨ .

٣٠- سعد مرسي أحمد وسعيد إسماعيل علي: **مرجع سابق**، ص ٣١٩ .

الفصل الرابع

التعليم فى عهد الاحتلال البريطانى

(١٨٨٢ - ١٩٢٣)

- أولاً: التغيرات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية.
- ثانياً: ملامح الحياة التعليمية.
- ثالثاً: السياسة البريطانية للتعليم المصرى.
- رابعاً: التعليم والحركة الوطنية.



أولاً: الابعاد الاقتصادية والاجتماعية والسياسية:

١- الظروف الاقتصادية فى عهد الاحتلال البريطانى:

كانت حالة مصر فى السنوات الأولى للاحتلال البريطانى حالة أمة خرجت مهزومة من ثورة قومية قامت فى الاصل لتقرير حقوقها السياسية والدستورية. وأنتهت بالاخفاق وضياع هذه الحقوق ثم ضياع الاستقلال معها. اذ كان إخماد الثورة على يد دولة اجنبية فأحتلت البلاد بحجة القضاء على الثورة ثم استبقت احتلالها تحقيقاً لاغراضها الاستعمارية والسياسية ووضعت يدها على زمام الحكومة وصار اليها الامر والنهى فى شئونها كافة، واستسلمت الحكومة لسلطان الاحتلال – كما استسلم له زعماء الثورة – والخديوى والوزراء والحكام والكبراء وجمهرة الشعب فخيم على البلاد جو الخضوع والاذعان للحكم الاجنبى وحرمت البلاد الى وقت طويل من زعماء المقاومة الوطنية الذين يبعثون فيها روح الامل ويهيبون بالامة أن تنهض فى وجه الغاصب. وفى غضون هذه المهمة القومية سارت انجلترا بخطوات واسعة فى تحقيق اغراضها الاستعمارية وأساسها استدامة إحتلال وبسط حمايتها المقنعة على مصر والتدخل فى شئونها وتقطيع أوصال الامبراطورية المصرية التى امتدت على طول مجرى النيل ووادية العظيم(١). ولقد ظهرت نتائج هذه السياسة فى النواحى الاقتصادية والاجتماعية والسياسية.

ولم يكن الاحتلال البريطانى فى ١٨٨٢/٧/١١ خاتمة مطاف السياسة البريطانية فى مصر بل كان خاتمة مرحلة استعمارية وبداية مرحلة جديدة من مراحل الاستعمار، خلع فيها رجال المال ملابسهم المدنية ولبسوا اللباس العسكرى، ورفعوا رايتهم على ربوع البلاد لينفذوا الاهداف التى احتلوها من أجلها ولقد لخص كرومر سياسة بريطانيا فى مصر فى كلمة بسيطة: ان سياسة الحكومة تتلخص أولاً فى تصدير القطن إلى اروبا على أن يدفع القطن

ضريبة تصدير مقدارها ١ ٪ وثانيا فى استيراد المنسوجات القطنية من الخارج، على ان تدفع ضريبة الواردات وقدرها ٨ ٪ وليس فى نية الحكومة أن تعمل على غير هذا وأن تحمى صناعة القطن المصرى لما فى ذلك من ضرر ومخاطر(٢).

ولم يكتف كرومر بهذا بل راح يؤكد بأن القطر المصرى قطراً زراعياً ولابد من أن تكون الزراعة همة الأول. وكل تعليم صناعى يفضى إلى إهمال حراسة الارض ويقلل من ميل الاهالى إلى الزراعة إنما يعد مصيبة على الامة(٣).

وهكذا حدد كرومر سياسة الاستعمار البريطانى حيال مصر بجعلها بلداً زراعياً متخلفاً ويمنعها من مزاولة الصناعة والتطور فيها مادام القطر يمارس الزراعة بدون وجود صناعات موازية بين الاقتصاد الزراعى والصناعى، فستظل زراعته ايضاً متخلفة لاعتمادها على وسائل بدائية فى الانتاج. وفى عهد الاحتلال البريطانى ايضاً استمرت العناية بالزراعة، وعدها الانجليز المصدر الاساسى للدخل القومى ولذلك بدء فى تنوع الغلات ونشرها وتعميمها، ولما أستقرت زراعة القطن وكثرت أرياحه أقبل الفلاحين على زراعته حتى أصبح اعتماد البلاد على محصول واحد هو القطن. وبذلك اتجهت السياسة الزراعية إلى حل المشكلة بتحديد مساحة القطن وتعميم زراعة غلات أخرى جديدة.

ولقد أقفلت فى عهد الاحتلال البريطانى المصانع المتبقية من قبل، فأغلق مصنع الورق ببولاق وأغلقت دار صك النقود ومصانع النسيج المتبقية من عهد محمد على وقضى الانجليز ايضا على الصناعات الحربية التى قامت فى البلاد فى عصر محمد على وبقيت الورش والمعامل والبواخر التى كانت ملكا للحكومة واغلقت الترسانة التى أسسها محمد على واسماعيل لصب

المدافع وصنع البنادق والذخائر، وبقيت آلاتها ومهماتها وصارت كل مهمات الجيش تشترى من انجلترا وبارت الصناعات الحربية فى البلاد(٤) وأتخذ الإنجليز من استيراد المصنوعات الاجنبية وفى مقدمتها المصنوعات الانجليزية وسيلة للقضاء على الصناعات الوطنية المصرية التى أنشأها محمد على وخلفاؤه من بعده.

واستناد إلى هذا الفهم، ونتيجة لانتقال السلطة الفعلية للبلاد إلى الانجليز تم توجيه الاقتصاد المصرى لخدمة المجتمع الأوروبى وظل المجتمع المصرى محتفظاً بطابعه الزراعى لفترة طويلة، كما غاص هذا المجتمع فى سراديب التخلف والجهالة، ولم ينقذه من ذلك، الا نمو الروح الوطنية ومحاربتها الانجليز داخل وخارج البلاد والمطالبة بالاستقلال والجلاء والنظر فى أحوال المجتمع المصرى بغية إصلاحه وتوجيهه إلى طرق التقدم والنهوض ولقد تم ذلك بأن قيد الله لهذا المجتمع بعض رجالاته الاحرار المستنيرين.

واستنادا إلى ما سبق عرضه لظروف مصر الاقتصادية نستطيع أن نؤكد فى صراحه ان هذه الظروف الاقتصادية لمصر فى أواخر هذا القرن امتازت بالاتى:(٥).

أ- السيطرة الاجنبية على هيكل الاقتصاد المصرى:

فقد وصلت الرأسمالية العالمية فى القرن التاسع عشر إلى ذروه تطورها باشتداد وطأة الاستعمار وذيوعه مما مكنها من أن تستحوذ على مناطق شاسعة من العالم وتستنزف اقتصادياتها وتتحكم فى مقدراتها وكانت مصر من أهم هذه المناطق وأغناها.

ب- انتعاش الرأسمالية المصرية:

فقد كان هناك نفر من المصريين والمتمصرين استطاع ان يلقف من فتات موائد الرأسمالية الاجنبية مما يساعد على النمو والتقدم والازدهار.

جـ- التخلف الاقتصادى:

ويتمثل فى التخصص الزراعى، أى الاعتماد على محصول واحد وتأخر الصناعة والتبعية الكاملة للانجليز، وانخفاض مستوى المعيشة وانتشار البطالة والفقر والمرض والجهل. ومما لاشك فيه أن كل ذلك يرجع بالدرجة الأولى للسياسة الإنجليزية التى كانت تهدف إلى شل حركة البلاد الاقتصادية ووضعها تحت الحماية البريطانية ولعل هذا ليس بالامر الغريب علينا فماذا كنا ننتظر من المستعمر البريطانى غير ذلك.

٢- ظروف مصر السياسة فى عهد الاحتلال البريطانى:

لقد ظهر أثر الاحتلال البريطانى فى نظام الحكم، فقد كانت مصر قبل عام ١٨٨٢ دولة مستقلة استقلال يحده بعض القيود ولها نظام دستورى، فصارت الامور فى عهد الاحتلال دولة مغلوبة على أمرها، ضربت عليها حماية مقنعة، على إرادتها وعلى الحكومة الاهلية، وتضطرها إلى إتباع النصائح التى يفرضها عمال الاحتلال، ولقد الغى الاحتلال النظام الدستورى، الذى نالته البلاد من قبل، والذى كان أداه لمقاومة التدخل الاجنبى، والحد من سلطة الفرد، وكان يقرر سلطة الأمة ويجعل للوزراء مسئولية أمام مجلس نيابى كامل السلطة، وأنشأ بدله نظاماً صورياً قوامه مجلس شورى القوانين والجمعية العمومية وهما هيئتان محرومتان من كل سلطة ونفوذ(٦).

وبذلك أصبحت مصر منذ عام ١٨٨٢ مستعمرة إنجليزية: إلا أنه لم يحدث أى تغيير فى وضعها الدولى والشرعى حتى عام ١٩٠٦. وبسبب التناقضات بين الدول الامبريالية لم تجرأ انجلترا على الاعلان لا عن الحاق مصر ولا عن وضعها تحت الحماية الانجليزية. وكانت البلاد تعتبر رسمياً كجزء من الامبراطورية العثمانية وظلت انجلترا كمجرد دولة محتلة بصورة

مؤقتة وظل الخديوى يرأس هيئات السلطة السابقة فى مصر. وحتى عام ١٨٩٢ كان الخديوى توفيق متربعا على العرش وبعد وفاته أعقبه ابنه عباس حلمى الثانى الذى حكم من (١٨٩٢-١٩١٤) وكانت توجد لدى الخديوى وزارة مكونة من ٦ وزراء. وكان مجلس الوزراء والخديوى نفسه فى وضع مماثل، وفى الحقيقة كانت السلطة كلها محصورة فى أيدى الحاكم الانجليزى، رغم انه لم يكن يتمتع بلقب رنان. فأنه كان يعتبر مجرد ممثل دبلوماسى لإنجلترا – قنصلها العالم أو مقيماً عاماً لها – وفى الواقع كانت قد حصرت فى أيدى هذا القنصل العام كافة السلطات الفعلية المطلقة فى البلاد وبالاستناد إلى جيش الاحتلال الانجليزى كان يحكم حكماً مطلقاً [٧].

وخلال الاعوام (١٨٨٣ – ١٩٠٧) كان القنصل العام فى مصر الماجور باريج الذى كان سابقا المفوض الانجليزى فى لجنة الخديوى ثم منح لقب اللورد كرومر.

وتشير الانظمة الاستعمارية التى وضعها والتى كانت تعرف بنظام كرومر إلى أن الحكومة المصرية كانت مجردة تماماً من السلطة كما كان الشعب محروما من كافة الحقوق، وأقام بارنج فى البلاد دكتاتورية الرأسمال الإنجليزى وقمع بلا هواده الحركة الوطنية التحريرية التى ظهرت فى ذلك الوقت كرد فعل لتسلط كرومر لسياسة انجلترا الاستعمارية فى البلاء، ومحاولة طمس مصر بروح الاحتلال البغيض[٨].

وعلى الرغم من ذلك كله، فلم يكن الاحتلال البريطانى ليستقيم بدون تغيير نظام الحكم فى البلاد. ووضع الحكم على أسس تكفل لهم السيطرة الفعلية على البلاد والاستمرار فى حكمها. وقد كانت هذه هى مهمة اللورد دوفير ن فى مصر وبعد ان درس شئون البلاد لمدة ستة اشهر تقدم بتقدير مسهب ضمنته اقتراحاته فى شتى المرافق. ولقد تعرض للحياة الدستورية

فقال: ان المصريين ليسوا أهلا لممارسة الحقوق الدستورية أو أن يكون لهم مجلس نيابى وحكومة ديمقراطية بالمعنى المفهوم فى الغرب ولهذا ينبغى التدرج فى اعداد المصريين لأن يحكوموا أنفسهم بأنفسهم، وأنتقد المجالس النيابية السابقة بأنها لم تكن تمثل الاهالى وإنما كان أعضاؤها من الاعيان وكبار الملاك الذين لا يشعرون بما يشعر به الفلاحين ولا يهتمون بمصالحهم(٩). ولا غرابة فى هذه الاراء، لان الحكومة البريطانية قد قاومت الحياة الدستورية فى مصر اذ أن مصالح الاحتلال وحكم الشعب لا يتفقان مطلقا. والسؤال الان: اذا كان الامر كذلك فماذا قدم الاحتلال للفلاحين والطبقات الشعبية؟ لا شيء سوى مزيد من السخرة والحرمان والكبت وانخفاض مستوى المعيشة إلى جانب الارهاب.

ولقد أخذت الحكومة البريطانية وسلطات الاحتلال تعلن وصايتها على الحكومة المصرية فأقامت بدلا من مجلس النواب المنحل مجلسين هما: مجلس شورى القوانين والجمعية العمومية. ولقد كان تشكيل المجلسين يدل على انهما لا يمثلان إلا الأعيان الذين تختارهم الهيئة الحاكمة التى يسيطر عليها بلا شك الانجليز، إلى جانب أن بريطانيا منذ احتلالها للبلاد حاولت أن تقض على مراكز القوى الشعبية والمقاومة الوطنية. فطلبت من الخديوى الغاء الجيش المصرى والغاء مجلس النواب. ثم عينت أحد الضباط الانجليز قائد للجيش الجديد الذى لم يزد عدده عن ٢٠٠٠ جندى فقط، وأمتلا الجيش الجديد بالضباط الانجليز بينما أقص الضباط المصريون عن المراكز القيادة فيه. وأصبحت قوات البوليس هى الاخرى تحت سيطرة الانجليز بعد أن عين مفتش عام انجلبزى ئلبوليس فى مصر، وبذلك أستطاعت انجلترا أن تقبض على زمام السلطة فى البلاد بيد من حديد.

٣- ظروف مصر الاجتماعية فى عهد الاحتلال البريطانى:

أهمل الاحتلال الانجليزى الاصلاح الاجتماعى إهمالاً مطلقاً، ولم ينفق من الايرادات العامة شيئاً على هذا الاصلاح، فتدهورت حالة الامة الاجتماعية تدهوراً بالغاً، ولا نزاع فى انه هو المسئول عن عدم توجيه سياسة الحكومة نحو هذا الهدف، لانها كانت خاضعة لسلطانه المطلق فهو المسئول من الوجهة الاجتماعية عن سوء حالة طبقات الشعب(١٠). وبذلك لم تتقدم حالة الشعب الاجتماعى فى عهد الاحتلال، بل ساءت وصارت وبالا، وزادته هذه الافات التى أنتشرت حينذاك، مثل الجشع، والمطامع، والربا، بؤسا وانحلالاً وفى ذلك يقول الامير (السلطان)حسين كامل فى حديث له نشرته جريدة (دى إجيبسيان إستاندر) عدد ٢٠ أكتوبر عام ١٩٠٨ يصف بؤس الفلاح المصرى: ان الفلاح يقضى حياته مثقلا بالدين لا يزيد ايراده على الضرائب المفروضة عليه وفوائد الديون المطلوبة منه، وهو لكى يعد حاجات زراعته فى مواعيدها مضطر دائما إلى الاستدانة بالربا الفاحش، فلهذا العسر من جهة، ولخلوه من المال من جهة اخرى، ولكثرة من يعولهم من جهة ثالثة، قد بقى الفلاح غريقا فى بحار الضنك لا يعرف لنفسه مخلصاً منها(١١).

ومن ينظر إلى الظروف الاجتماعية للمجتمع المصرى فى عهد الاحتلال البريطانى يجد نفسه أمام تركيبه اجتماعية كان يتكون منها المجتمع المصرى حينذاك، وكانت تتكون من الفئات أو الطبقات الاجتماعية التالية:

أ- طبقة كبار الملاك الرأسماليين:(١٢).

عندما أستقرت الملكية للارض الزراعية، نشأت معها أشكال الاستغلال الرأسمالى للارض الزراعية باعتبارها رأس مال يدر دحلا وينتج فائض قيمة. وكانت لهذه الطبقات سلطات وجاه، سواء لدى الوالى أو لدى قوات

الاحتلال البريطانى لانها بدرجة أو بأخرى كانت تخدم كل منها فى سوء معاملة الفلاحين والزراع المصريين وبلغ نفوذ هذه الطبقة أن شاركت فى الحياة السياسية فى مصر أواخر القرن التاسع عشر.

ب- المثقفون:

والمتصفح لتاريخ مصر الحديث سيجد من غير شك كيف كان المثقفون فى أغلب الاحيان قوة ثورية لعبت الدور القيادى فى الحركة الوطنية وحركة النهوض الاجتماعى والسياسى والاقتصادى والثقافى، والذى جعل منها كذلك عوامل وظروف معينة يمكن نذكر منها حداثة نشأة الطبقة فى المجتمع المصرى، وسياسة الاحتلال فى التعليم، وما كان لهم من نصيب فى هيكل الدولة الوظائفى. والمثقفون كانوا يتكونون من أجنحة متعددة كالطلبة وأصحاب المهن الحرة والموظفين والعسكريين ولذلك ينظر إليهم على اعتبار انهم فئات أو شرائح اجتماعية تنتمى إلى الطبقات المختلفة فى المجتمع، وتطلق عليهم بعض الكتابات الاجتماعية فئة الانتلجنسيا.

جـ- الطوائف غير المصرية:

لقد كتب ديفيد لاندز فى كتابه (بنوك وباشوات) يقول مع دخول محاسن ومساوئ التمدن فى مصر، دخلت أفضل وأسوأ عناصر أوروبا والبحر الابيض من أصحاب البنوك والمرابين واللصوص، والسماسرة الانجليز الهادئون وتجار الشرق الزئبقيون. ولم يكن الامر يتوقف على وجود هجرة هؤلاء إلى مصر وإنما كان الخطر كامنا فى خروجهم من دائرة سلطة الدولة مما أتاح لهم أن ينشطوا ويأتوا من الاعمال ما يفتت كيان المجتمع المصرى[١٣].

وبجانب هؤلاء وجدت طوائف أخرى من البلدان الشرقية مثل الاتراك والارمن والشوام والاردام وكل هؤلاء كونوا طبقة ذات مصالح محددة مع

الانجليز والملك، أخذت تسعى لكى تحقق هذه المصالح وتستنزف دم الشعب المصرى.

د- سواد الشعب:

وكان السواد الاعظم يتكون أساساً من الفلاحين المضطهدين وبجوار هؤلاء كانت هناك أعداد كبيرة من العمال لا بالمعنى الحديث لهذه الكلمة وانما بمعناها الواسع الذى يجعلها تشمل الحرفيين وعمال الورش والمصانع والمتاجر والمؤسسات الصغيرة.

ولقد أضيرت كل هذه الطبقات من الاحتلال البريطانى، ماعدا طبقة واحدة هى التى لم تضار من الاحتلال، وهى طبقة كبار ملاك الاراضى الزراعية وبالعكس فقد كانت كل مشروعات الاستعمار التى تهدف إلى جعل مصر بلداً زراعياً فحسب، تعود عليها بالفائدة والثراء. ولهذا لم يكن لارتباطها بالاستعمار شيئاً مستغرباً بل هو الناتج الطبيعى لواقعها الاقتصادى الانتهازى.

وقد استغل الاستعمار هذا الواقع، وجعل منها القاعدة التى يقف عليها فى احتلال البلاد، والايدى الاثمة التى يحكم بها الشعب. وقد أثرى هؤلاء الملاك فى هذه المرحلة ثراءاً فاحشاً، وازداد حجم ملكيتها، وبحكم مشاركتهم للاستعمار فى السلطة، فأن القوانين التى تصدر كانت تغلب مصالحها على مصالح باقى الطبقات الاخرى، والضرائب التى تسن وتخدم الاستعمار كانت تخدم ايضاً مصالحهم(١٤). هذا كله إلى جانب أن الضرائب قد حددت على أساس الفدان الواحد دون أى أعتبار لحجم الملكية فمالك الفدان الواحد يدفع نفس الضريبة التى يدفعها صاحب الالف فدان.

ولم يكن بغير هذه الطبقة ان يفتح الباب على مصراعيه للمنتجات الصناعية الأوروبية كى تدخل البلاد بضريبة لا تزيد عن ٨٪ من قيمتها

وبالعكس فقد كان يهمها أن تدخل البلاد بدون جمارك، حتى تستفيد هى من رخص سعرها، وتعكس هذا على أجور الفلاحين ايضا. ومن ثم كان تحالفها مع الاستعمار ووقوفها ككتلة واحدة ضد طبقات الشعب، من تجار وفلاحين وعمال ومثقفين وقد كانت هذه المرحلة بالنسبة لهذه الطبقة بمثابة عصرها الذهبى فقد بلغت غاية تطورها الذى بدأ من أواخر حكم محمد على، وظلت الظروف تهيأ لها التطور حتى أحتل الانجليز البلاد ووجدوا فيهم سنداً وحماية ومنقذين للمشاريع التى تعود عليهم بالربح الوفير(١٥).

ويؤكد الرافعى وجهة النظر هذه بقوله: إن الطبقة الخاصة من الاغنياء والخبراء أصحاب السطوة، قد اتجهت فى مجموعها وجهة الولاء للاحتلال البريطانى والحياة النفعية، فخلت الحياة الاجتماعية من المفاخر والعظائم، لأن الولاء للحكم الاجنبى يتولد عنه صغار النفوس، يتنافر مع كل ما هو عظيم ونبيل، واجتمع إلى ذلك الاسراف فى الترف والبذخ والرغبة فى الظهور الكاذب، واقتباس مفاسد المدنية الغربية دون محاسنها، فصارت هذه الطبقة – فى مجموعها – عنوان الانحلال فى الوطنية واداة للاستقلال الاجنبى فى البلاد، وتقطعت الروابط بين الطبقات، لانصراف أفرادها إلى المنافع الشخصية، دون الحياة القومية(١٦). وبذلك زاد التفاخر بين الطبقات وزادت روح الاستكانة والخنوع.

أما الطبقة المتوسطة فى اليسار والعلم، فهذه أنصرفت ايضاً إلى الحياة النفعية، تبغى بلوغ مراتب الطبقة الخاصة، ومحاكاتها فى مظاهر الابهة والبذخ فلم يعد على البلاد من جهودها أية فائدة. أما الطبقة الفقيرة – سواد الشعب – من الفلاحين والعمال وهم أغلبية الشعب قد ساءت حالتهم فى عهد الاحتلال، فالاحتلال هو المسئول عن انتشار الجهل والامية بينهم طوال أربعين سنه ونيف فهو سياسته التعليمية قد حال دون تعليميهم وتهذيبهم وتثقيفهم، فحرموا نور العلم والتربية الاخلاقية والدينية، وساءت حالتهم

المادية والمعنوية وفقدوا مع الزمن أخلاق الصدق والوفاء، وأهمل الاحتلال حالتهم المادية والصحية فأنتشرت فيهم الامراض.

ثانياً: ملامح الحياة التعليمية:

١- الفلسفة الاستعمارية للتعليم:

أصبحت مصر بعد عام ١٨٨٢ تحت قبضة الاحتلال البريطانى، الذى حاول بشتى الطرق استنزاف خيرات البلاد وجعلها مرفأ يخدم المصالح البريطانية ولقد تركزت جهود بريطانيا حين ذاك فى التعليم ونفذت سلطات الاحتلال سياسة تعليمية كانت تهدف فى المقام الأول إلى حرمان الشعب المصرى من التعليم والتنور. وحرمانه أيضاً من الوعى بقضايا مجتمعه الملحة والعاجلة، والتى كان التعليم أحد السبل لتجاوز هذه القضايا والمشكلات. ولقد أعترف بذلك فالنتاين شيرول فى كتاب المشكلة المصرية الذى كتبه اثر قيام ثورة ١٩١٩ حيث قال: انه مهما أختلف المعيار الذى يمكن أن يستخدم فى الحكم على النظام التعليمى الذى اقامه الاحتلال الانجليزى للشباب المصرى، فاننا نجد أنه لم يهدف مطلقا إلى خلاص بلادهم، انه لا شك أسوأ نواحى فشلنا(١٧).

كما ذكر ايضا ان نسبة الامية فى مصر كانت نحو ٩٢٪ بين الرجال واكثر من ٩٩٪ بين الاناث، وأن ميزانية التعليم لم تزد عن ٢٪ من أجمالى ميزانية الدولة التى أنفق القليل منها على التعليم الأولى والشعبى. والجدول التالى يوضح تطور ميزانية التعليم فى مصر فى عهد الاحتلال البريطانى.

جدول رقم (٢)

تطور ميزانية التعليم في مصر

(١٨٨٠ - ١٩٢٠)[١٨]

السنة المالية	النسبة المئوية لميزانية التعليم من الميزانية العامة للدولة	السنة المالية	النسبة المئوية لميزانية التعليم من الميزانية العامة للدولة
١٨٨٠	٠٠,٦٩٪	١٩١٠	٣,٣٣٪
١٨٩٠	٠٠,٧٧٪	١٩١٦	٢,٥٤٪
١٩٠٠	١,٠٣٪	١٩٢٠	٣,٩٣٪

كما أن الاحتلال البريطانى قد كرس الاستمرار فى الثنائية فى التعليم المصرى ولقد بنيت فلسفته التعليمية على هدفين أساسين، كان يسعى دائماً إلى تثبيت أقدامه فى مصر عن طريقها:

أ- توفير تعليم أجنبى حديث لعدد ضئيل من أبناء الشعب المصرى فى المدارس الابتدائية والثانوية والعالية. ولم يكن الهدف من هذه المعاهد سوى تخريج الموظفين وبعض الفنيين ذوى الثقافة المحدودة والضيقة للقيام ببعض الاعمال الفنية[١٩].

ب- توفير تعليم شعبى لأبناء الشعب المصرى على مستوى المرحلة الأولى فى عدد من الكتاتيب لتعليم القراءة والكتابة والحساب والقرآن الكريم. ولم تتسع تلك الكتاتيب لأكثر من ١٠٪ من الاطفال الذين هم فى سن هذه المرحلة التعليمية[٢٠].

كما يجدر الاشارة إلى أن الاحتلال البريطانى زاد من مركزية النظام التعليمى بوضعه نظام ثابت لمدارس الحكومة، حيث أصبحت جميعا ذات طابع واحد، وكانت تقابل مخالفات هذه النظم بالعقاب الشديد ولقد أدخل الانجليز بالاضافة إلى ذلك نظام الامتحانات العامة المعروفة لدينا الآن، والتى بنيت فلسفتها الاساسية على عدم الثقة، حيث كانت توضع الاسئلة فى نظارة المعارف بسرية تامة وكانت ترسل اليها أوراق الاجابة بعد أن تعطى أرقاماً سرية قبل البدء فى تصحيحها.

كما أهتم الانجليز بادخال تدريس اللغة الانجليزية إلى جانب اللغة الفرنسية وترك الاختيار فى الحصول بينهما للطلاب، ولكن سرعان ما أدرك الشعب المصرى أهمية اللغة الانجليزية فى الحصول على الوظائف الحكومية ولاستعمالها فى تدريس أغلب العلوم فى المدارس الحديثة، فقل الاقبال على اللغة الفرنسية وأخذت البعثات العلمية تتجه إلى انجلترا أكثر من أى بلد أوروبى أخر، وبعكس الحال فى القرن التاسع عشر. وبذلك فقد ضرب الاحتلال البريطانى عصفورين بحجر واحد، نشر الثقافة الانجليزية والتخلص من الثقافة الفرنسية. ولقد تنبه الرأى العام المصرى والقوى الوطنية، وثار ضد استعمال اللغة الانجليزية فى التدريس وشنت الصحف المصرية حينذاك هجوما على الانجليز مما أضطرهم إلى التصريح بأن ذلك الامر مؤقت حتى يتوفر العدد اللازم من المدرسين للتدريس باللغة العربية. ولقد أخذ التدريس باللغة العربية يحل تدريجيا محل اللغة الانجليزية والفرنسية وأصبح بعد عام ١٩١٠ تدرسان كلغتين أجنبيتين فقط.

٢- السلم التعليمى:

تضمن سلم التعليم فى مصر أثناء الاحتلال البريطانى مراحل تعليمية متعددة منها التعليم الأولى والشعبى والذى كانت تقوم به الكتاتيب، والتعليم

العام والذى شمل التعليم الابتدائى والتعليم الثانوى والتعليم العالى، ولقد ظل التعليم الدينى فى الازهر والكتاتيب خارج الجسد التعليمى، حيث هدف الاستعمار البريطانى إلى جعل هذه المراحل التعليمية مراحل منتهية، توفر قدراً بسيطاً من التعليم لابناء الشعب المصرى، ويحرمهم من أمكانية الصعود فى السلم التعليمى إلى منتهاه.

أولاً: التعليم الأولى الشعبى:

أهتمت سياسة الاحتلال التعليمية بتوفير تعليم شعبى رخيص فى الكتاتيب القديمة التى كانت لا تكلف الدولة أكثر من المال. ولقد أوهمت سلطات الاحتلال الشعب المصرى انهم ينشرون التعليم وييسرونه للفقراء والكاد حين بأهتمامهم بالكتاتيب. وأخذت وزارة المعارف فى تنفيذ بعض الاصلاحات مسترشدة بما جاء فى تقرير لجنة عام ١٨٨٠ وعام ١٨٨٩ وقرر مجلس النظام ضم الكتاتيب التابعة للأوقاف إلى نظاره المعارف وكان عددها ٤٦ كتاباً وجددت مدة الدراسة أربع سنوات. وتم إنشاء مجالس المديرات عام ١٩٠٩ ومنحتها الحكومة سلطة فرض الضرائب للانفاق على التعليم. وكان الهدف اشراك الاهالى فى التعليم والاهتمام به. وكان من نشاط المجالس انشاء عدد وفير من الكتاتيب والمدارس الابتدائية للبنين والبنات والمدارس الابتدائية الراقية والمدارس الثانوية العامة والفنية.

وقد خطت وزارة المعارف خطوة جديدة فى طريق النهوض بهذا التعليم عام ١٩٦١، اذ عدلت خطة الدراسة وأصبحت تفرق بين حاجة البنين والبنات فأدخلت المواد النسوية فى مدارس البنات واطلقت الوزارة على الكتاتيب اسم المدارس الاولية ولقبت الفقية بالمدرس والعريف بالمعلم، وحذت مجالس المديريات حذو الوزارة فى تحويل كتاتيبها إلى نظام المدارس الاميرية.

كما بدأت فى انشاء مدارس أولية راقية فى عام ١٩١٦ وحدد الهدف منها بتنمية مواهب الطلاب تنمية عملية، بحيث يتسنى لهم مزاولة أى عمل متقن يتكسبون منه عيشهم فيما بعد. وجعلت الدراسة فى هذه المدارس أربع سنوات للبنين وثلاث سنوات للبنات وجعلت خطة الدراسة للبنين تشمل على بعض الدراسات العملية كالتجارة والنسيج وصناعة المعادن وأما مدارس البنات الراقية فكانت تشمل الثقافة النسوية لتؤهلن فيما بعد لتحمل أعباء الحياة الاسرية والمنزلية[٢٢]. وقد حذت المجالس حذو الوزارة فى هذا الاتجاه، الا أن الاقبال على مدارسها كان قليلاً فحولتها إلى ابتدائية. أما مدارس البنات الاولية الراقية فقد استمرت نظراً لاقبال البنات عليها. وفى عام ١٩١٧ شكلت الوزارة لجنة لدراسة موضوع تعميم التعليم الشعبى وقدمت اللجنة مشروعا فى مدى ٣٠ عاما وقد بنى على اساس:[٢٣].

* إنشاء عدد من المدارس لاستيعاب ٨٠٪ من البنين و٥٠٪ من البنات من سن ٦ –١٢. وترك الحرية لمجالس المديريات فى الزيادة عن هذه النسبة حسب اقبال الاهالى عليها.
* تفرض المجالس والسلطات المعاونة لها ضرائب محلية لمواجهة الإنفاق على هذا المشروع.
* تقوم مجالس المديريات بإنشاء المدارس الأولية اللازمة لتنفيذ ذلك مع ادراتها والانفاق عليها.
* تدفع الوزارة للمدارس الاهلية التى تخضع لاشرافها إعانة تعادل مرتبات معلميها وتتخذ المجالس نفس المبدأ مع المدارس الاهلية التى تخضع لاشرافها.

ثانياً: التعليم العام - الحديث:

لا شك أن غرض الاحتلال البريطانى والسياسة الاستعمارية فى بلاد

المستعمرات فى مصر وفى غيرها من البلدان التى وقعت تحت السيطرة البريطانية من التعليم عموما والتعليم الابتدائى والثانوى والعالى خصوصا، هو أعداد طبقة من موظفى الدولة، ولقد تقرر فى فترة الاحتلال البريطانى تحصيل المصروفات من تلاميذ المدارس التى لم يتحملها ٩٥٪ من أبناء الشعب المصرى، ولقد أدت هذه المصروفات إلى تثبيت أقدام الثنائية فى التعليم وزيادة التناقض بين التعليم الدينى والتعليم المدنى. كما أدى ايضا إلى عرقلة تعليم ابناء الشعب المصرى وقلة الاقبال على هذه المدارس خاصة مدارس المرحلة الثانوية والعالية وترتب على ذلك أن ظل عدد المدارس الابتدائية للبنين ٣٤ مدرسة وزيد عدد المدارس الثانوية إلى ٩ مدارس فى عام ١٩٢٢/٢١.

١- التعليم الابتدائى:

كانت مدة الدراسة بالمدارس الابتدائية ٤ سنوات، وقبل بها تلاميذ مدارس رياض الاطفال التى كانت مدتها ٣ سنوات للبنين و٢ للبنات. كما قبل بها تلاميذ الكتاتيب بعد النجاح فى امتحان للقبول ويحصل التلميذ فى نهاية هذه المرحلة على شهادة اتمام الدارسة الابتدائية ودرست اغلب المواد باللغة الانجليزية أو الفرنسية حسب رغبة الطالب.

٢- التعليم الثانوى:

بقيت مدة الدراسة فى المدرسة الثانوية ٥ سنوات حتى عام ١٨٩٧، خفضت بعدها إلى ٣ سنوات، ثم زيدت مرة ثانية إلى أربع سنوات عام ١٩٠٥، وكان الطلبة يلتحقون بها بعد الحصول على الشهادة الابتدائية وعندما الغيت هذه الشهادة عام ١٩٠٩ أجرى بدلا منها إمتحان للنقل إلى المدرسة الثانوية. ولقد قسمت الدراسة بعد عام ١٩٠٥ إلى قسمين:

١ – اشتمل القسم الأول على السنة الأولى والثانية وكان الطالب يحصل فى

نهايتها على شهادة الوظائف الحكومية الصغيرة التى تعطى الحق للتوظيف أو أتمام الدراسة الثانوية.

٢- اما القسم الثانى فتشمل السنة الثالثة والرابعة. وقسمت هذه المرحلة إلى شعبتين الاداب والعلوم وتمنح فى نهايتها الدراسة الثانوية التى تعطى الحق للتوظيف فى وظائف كبيرة أو الالتحاق بالمدارس العالية أو الخصوصية.

وأشتمل منهج المدرسة الثانوية على اللغة العربية ولغة أجنبية أولى ولغة أجنبية ثانية والترجمة والتاريخ والجغرافيا والحساب والجبر والطبيعة والكمياء والتاريخ الطبيعى والصحة والرسم، وفى مستوى المدرسة الثانوية وجد نوع آخر من التعليم الفنى إلى جانب التعليم النظرى، فقد أنشئت مدرسة متوسطة للفنون والصنائع وثلاث مدارس متوسطة للزراعة ومدرسة واحدة للتجارة وتراوحت مدة الدراسة بها من ٣ - ٥ سنوات. والجدول التالى يوضح مدى التطور فى المدارس الابتدائية والمدارس الثانوية التابعة لوزارة المعارف أو المجالس المديريات.

جدول رقم (٣)

يوضح تطور مدارس البنات الابتدائية والثانوية

(١٩١٣ - ١٩٣٠)[٢٥]

سنوات الاحصاء	١٩١٣		١٩١٦		١٩٣٠	
المدارس	عدد المدارس	عدد التلميذات	عدد المدارس	عدد التلميذات	عدد المدارس	عدد التلميذات
ابتدائية (أميرية)	٢	٤٩١	٢	٤٣٩	٥	٨٤٣
ابتدائية (مجالس مديريات)	١٩	١٦٧٧	٢١	١٥٢	١٢	١٣١٧
ابتدائية حرة	١٠٣	١٣٧٣٥	١٣٥	١٣٦٧٢–	٢٥	٢٨٢٨
ثانوية أميرية	–	–	–		١	٢٨

جدول رقم (٤)

يوضح تطور عدد المدارس الأميرية ومدارس مجالس المديريات وتلاميذها

(١٩١٣ - ١٩٢٢)[٢٦]

سنوات الاحصاء	١٩١٢			١٩٢٢		
نوع المدارس	عدد المدارس	عدد البنين	عدد البنات	عدد المدارس	عدد البنين	عدد البنات
أولية أميرية	١٩٤	١٠٣٦٥	٥٣٢٣			
أولية مجالس مديريات	٤٢٢	٣٠٩٧٢	٣٣١٣	٧١٩	٥٢٦٣٩	١٢٥٥٠
أبتدائية أميرية بنين	٣٢	٧١١٩	–	٣٤	١١٤٠٦	
إبتدائية أميرية بنات	٢	–	٤٩١	٢	–	٩١٢
إبتدائية مجالس مديريات بنين	٤١	٤٦٩١	–	٥٣	٦٧٥١	–
إبتدائية مجالس مديريات بنات	٩	–	١٦٧٧	١٢	–	١٤٢٨
ثانوية أميرية بنين	٦	٢٤٨٥	–	٩	٣٧٨٩	
ثانوية أميرية بنات	–	–	–	١	–	٤٣

٣- التعليم العالى:

لقد بقى التعليم العالى محدوداً نتيجة لعدم تشجيع التعليم الثانوى. وفى عام ١٩٢٠ كان هناك من المدارس العالية مدرسة الطب والصيدلة والحقوق والهندسة والمعلمين السلطانية والزراعة والطب البيطرى ودار العلوم ومدرسة القضاء الشرعى. وقد أدى احجام الانجليز عن تشجيع التعليم العالى إلى قيام بعض العناصر الوطنية بمحاولة إنشاء الجامعة الأهلية عام ١٩٠٨. ولم تستطع القوى الوطنية من تنفيذ مشروعها إلا بعد رحيل كرومر عن مصر عام ١٩٠٧. ولم يهتم الانجليز بتعليم الفتاه، وأدعو أن الاهالى يعارضون هذا النوع من التعليم ناسيين أن أول مدرسة أنشئت لتعليم البنات فى مصر كانت فى النصف الثانى من القرن التاسع عشر فى عهد اسماعيل.

والجدول التالى يوضح تطور التعليم العالى فى عهد الاحتلال البريطانى

جدول رقم (٥)

يوضح تطور التعليم العالي في مصر

(١٨٩٢ - ١٩٢٠)[٢٧]

اسم المعهد العالى	عدد الطلاب	
	١٨٩٢	١٩٢٠
مدرسة الطب	٤٢	٣٠٠ مع الصيدلة
مدرسة الحقوق	٦٤	٤٨٠
مدرسة المهندسخانة	٢٣	٤٩٣
مدرسة المعلمين السلطانية	٢٢	١٤١
مدرسة الزراعية العليا	٤	٩٥
مدرسة التجارة العليا	-	٧٥
مدرسة الطب البيطرى	-	١٥
مدرسة دار العلوم	٧٤	٢٩٩
مدرسة القضاء الشرعى	-	٢٦٠
الجملة	٢٢٩	٢,١٥٨

ثالثاً: سياسة الاحتلال التعليمية:

تركزت سياسة الاحتلال البريطانية فى مجال التعليم بالسيطرة عليه من حيث توجيه سياسته وادارته وتمويله، وكما سبق للاحتلال البريطانى الهيمنة على الاقتصاد المصرى، وتوجيه سياسته الوجهة التى تحقق اغراض الاستعمار والامبريالية، لزم ايضا السيطرة الكاملة على العملية التعليمية وافراغها من محتواها الاجتماعى، وجعل التعليم عاملاً ثانوياً فى تقدم المجتمع المصرى.

ولقد أهتمت السياسة التعليمية البريطانية بأعطاء قدر معلوم ومحدود من

التعليم للشعب المصرى، ورسمت أيضاً حدوداً زمنية فى المراحل التعليمية بحيث لا يتجاوزها أبناء الشعب المصرى تعليمياً. وكان الاحتلال البريطانى يهدف إلى اجهاض الحركة الوطنية المصرية التى أخذت فى النمو بدأ من عام ١٨٨٢، وجعل الشعب المصرى قاصراً عن أداء دوره فى الكفاح ضد الاستعمار والسيطرة الاجنبية. ولقد تمكنت السياسة التعليمية للاحتلال من تحقيق أهدافها بالسيطرة على التعليم ورسم سياسته عن خلال:

١- نجازة التعليم والثقافة المصرية:

لقد ركز الاحتلال جهوده على اللغة باعتبارها مجالا خطيراً لتدمير الحياة الثقافة المصرية. ولا سيما اللغة العربية وذلك عن طريق فرض لغته الانجليزية على التعليم. ولقد حرص الاستعمار البريطانى على القضاء على اللغة التركية التى كانت سائدة طيلة النصف الأول من القرن التاسع عشر، وألغاها الاحتلال نهائيا عام ١٨٩٨ وفصل مدرسيها عن نظاره المعارف. وأخذ بعد ذلك على اضعاف اللغة العربية. ففى عام ١٨٩١ تقرر تدريس الجغرافيا وعلم الاحياء فى المدارس الابتدائية باللغة الانجليزية. وفى السنة التالية درست الجغرافيا والتاريخ والطبيعة فى المدارس الثانوية باللغة الانجليزية. وكانت الدراسة فى مدرسة الطب باللغة العربية منذ انشائها عام ١٨٢٧. وحتى عام ١٨٩٨، جعلت الدراسة باللغة الانجليزية. وامتد هذا إلى مدارس الهندسة والحقوق والمعلمين ولما إشتدت شكوى الامة من جعل اللغة الاجنبية هى اللغة الرسمية. اعيد التدريس باللغة العربية عام ١٩٠٧ فى بعض المواد على ان يدرسها مدرسون من الانجليز برطانتهم وركاكتهم وعاميتهم[٢٨]. وقد أعتنى بتدريس اللغة الانجليزية وترجمتها عناية شديدة فى عهد النظار لانجليز، حتى جعلوا تدريس الترجمة من العربية إلى الانجليزية موكولا اليهم. أما الترجمة من الانجليزية إلى العربية فيقوم بها مدرس مصرى. ويرجع اهتمام الانجليز باللغة لأنها فى أى ثقافة هى وسيلة

نقلها وهى وعاؤها. وأى ضعف يصيبها انما يصيب المجتمع المتحدث بها باقدح الاضرار، ومن هنا كان هم المفكرون والكتاب والسياسيون فى ضرورة أن يكون التعليم باللغة العربية سلاحاً هاماً فى معركة الاستقلال والتحرر حفاظاً على الهوية المصرية العربية.

٢- التعليم أداة لتخرج موظفى الدولة:

أن الفلسفة التى كانت تسير عليها الدولة حصرت عملية اعداد القوى البشرية داخل نطاق إعداد الافراد اللازمين لوظائف الحكومة المختلفة. والخطورة هنا تكمن فى أن الاحتلال البريطانى هو الذى تبنى هذه الفلسفة وطبقها بما يملكه من قوة وسيطرة. كما أن وظائف الدولة كانت محدودة النطاق اما معظم أوجه النشاط التجارى والزراعى والصناعى فقد كانت متروكة للعمل الفردى والاختيار الحر، مما جعل التعليم اداة لتثبيت ما كان موجوداً من تخلف اقتصادى. وقد كان كرومر صريحاً للغاية فى ايضاح سياسة الاحتلال فى هذا الصدد، فهو يقول فى تقريره عام ١٩٠٢ أن الحكومة تسعى فى تقديم خدماتها التعليمية إلى أنشاء خدمة ملكية أى أعداد موظفين ومستخدمين يعتمد عليهم. وقد استطاع كرومر ومساعدوه من أساطين الاستعمار أن يطبقوا هذه السياسة خير تطبيق مستخدمين نموذجاً لهم قام به ماكولى فى الهند حيث استطاع أن يشكل التعليم ليقصر على اعداد الموظفين اللازمين لتيسير دقة الجهاز الادارى فى الدولة[٢٩].

٣- التعليم أداه للقهر الاجتماعى:

استخدام الاحتلال البريطانى سياسة التعليم كأداه للقهر الاجتماعى للشعب المصرى، وذلك بحرمانه من التعليم المدنى الحديث المتطور وكذلك بتوفير تعليم شعبى محدود للفقراء غير القادرين على مواصلة السلم التعليمى إلى منتهاه، وإلى وجود تعليم للقادرين وهم الموالين للسياسة الاستعمارية اصحاب

المصلحة فى وجود النفوذ الاجنبى فى مصر، ولقد كان ذلك التعليم يحد من فرص الترقى الاجتماعى والحراك الاجتماعى بأتاحه الفرص كاملة أمام أبناء الشعب المصرى للحصول على التعليم الحديث والاستزادة به فى تقدم مجتمعهم. أى أن الاحتلال جعل التعليم طبقياً قاصراً على طبقات بعينها وحرم غالبية الطبقات الشعبية من هذا التعليم الحديث وحصرهم على تعليم الكتاتيب، ولقد تمثل ذلك فى الامور التالية:

أ- قلة الانفاق على التعليم:

لقد كان الاحتلال البريطانى حريصاً كل الحرص على التقتير فى الانفاق على تعليم أبناء الشعب المصرى، فلقد بلغت ميزاينة التعليم من أجمالى ميزانية الدولة عام ١٨٨٠ حوالى ٠,٠٦٩٪ وبلغت عام ١٨٩٠ حوالى ٠,٧٧٪ وبلغت عام ١٩٠٠ حوالى ١,٠٣٪ وعام ١٩١٠ حوالى ٣,٣٣٪ وعام ١٩١٦ حوالى ٢,٥٤٪ وعام ١٩٢٠ حوالى ٣,٩٣٪ وهذه النسب على الرغم من زيادتها تعتبر ضئيلة جداً بالنسبة للانفاق العام للدولة، فجملة ما انفق على التعليم فى أحدى هذه السنوات يعادل ما كان ينفقه الخديوى فى تلك السنوات من مصرفات عليه وعلى حاشيته.

ب- فرض المصروفات المدرسية:

فى الوقت الذى كانت فيه وزارة المعارف تنفق على التعليم بهذا القدر الضئيل، كان هذا القدر يأتى فى أغلبيته من جيوب أهالى التلاميذ الذين فرضت عليهم المصروفات الباهظة تعويضا لهم عن التمتع بالتعليم وضناً من الدولة فى أن تتكبد القروش القليلة تنير بها العقول المتعطشة للمعرفة والترقى بأصحابها إلى مصاف التمدن والتقدم.

ويذكر يعقوب أرتين أن المجانية شيىء مخالف للذوق السليم ومناف للعدالة وأصبحت خطة الوزارة هى تقليل عدد من يتعلمون مجاناً فأن كثرة

هذا العدد قد حولت المدارس عن حقيقتها وجعلتها أشبه بماؤى، ويكفى أن نذكر ما ذكروه كرومر من قبل عام ١٩٠٢ حيث قال بالحرف الواحد (أن المساعى مبذولة لحصر عدد التلاميذ الذين يدخلون المدارس الابتدائية برفع أجرة التعليم فيها) الهدف من ذلك هو أن تتحول الجمهرة الكبرى إلى تعليم الكتاتيب الذى لم تر سلطات الاحتلال خطراً من أنشاؤها[٣٠].

ولم تتورع وزارة المعارف من الاعتراف بأن فرض المصروفات ورفعها يؤدى إلى أن ينحصر التعليم فى طائفه قليلة من بين القادرين على دفع المال اللازم من الاغنياء وبعض أفراد الطبقة الوسطى وتعجيز الطبقات الفقيرة عن الدخول فى هذا التعليم الذى يؤدى بخريجيه إلى احتلال وظائف الدولة المختلفة. ولما كان من غير المرغوب فيه أن يحتل مثل هذه الوظائف أفراد الطبقات الشعبية. فقد كان ضرورياً أن توالى الوزارة برفع المصروفات. ومن مظاهر القهر الاجتماعى الواقع على كاهل الشعب المصرى، وخصوصا طبقاته الفقيرة والشعبية ما يلى:

- زادت نسبة التلاميذ الذين يدفعون المصروفات المدرسية من ٣٠٪ عام ١٨٨٩ إلى ٦١٪ عام ١٨٩٠، وإلى ٧٧٪ عام ١٨٩٨، وإلى ٩١٪ عام ١٩٠١ وإلى ٩٢٪ عام ١٩٠٢.
- وفى العام الدراسى ١٩٠٥/١٩٠٦ رفعت الوزارة مصروفات التلميذ الداخلى إلى ٤٠ جنيها بدلاً من ٣٠ جنيها بمدرسة الناصرية والقسم الابتدائى فى مدرسة رأس التين و٣٥ جنيها من نفس التلميذ بمدرسة المنصورة بعد أن كان يدفع ٢٠ جنيها و١٠ جنيهات عن كل تلميذ فى نفس المدرسة الخارجى بعد أن يدفع ثمانية جنيهات[٣١].

جـ- التشدد فى الامتحانات:

أتخذت سلطات الاحتلال البريطانى فى مصر وسيلة خبيثة أستطاع بها

الاحتلال أن يضيق من فرص التعليم أمام الناس بما أحاطها من رهبة وما أتبعته فيها من قسوة وتشديد وصرامه وتصعيب، وليس معنى ذلك أن الامتحانات كانت حدثاً جديداً، لم تعرفه البلاد الا بقدوم الاحتلال، لقد كانت موجودة من قبل، الا انها لم تكن اداه للتخويف والارهاب وانما وسيلة تزيد من اقبال التلاميذ على التعليم بما كانت تبعثه فيهم من شوق وما كان يتميز منها من ترغيب ولكن للدلالة على ذلك ان الجزء الخاص بالامتحانات من لائحه رجب، رجب قد ذكر تحت باب فى تشويق الاطفال ما يحض التلاميذ على الدراسة والتعليم.

ولقد كانت نتائج الامتحانات خير دليل على قسوتها، ففى امتحان الشهادة الابتدائية عام ١٨٩٨ تقدم للأمتحان ١٣٨١ طالبا نجح منهم ٤٢٧ طالبا أى بنسبة لا تزيد عن ٣٠ ٪ فقط وفى امتحان الشهادة الثانوية نجح ٩٨ طالب من أصل ٣٤٤ طالبا تقدموا للأمتحان بنسبة ٢٨ ٪ فقط. ونجح حوالى ٦٨ طالب من بين ٢٧٢ طالبا تقدموا للأمتحان بنسبة حوالى ٢١ ٪. ولم تتحسن هذه النتيجة بعد ذلك.

رابعاً: التعليم والحركة الوطنية:

شهدت الحركة الوطنية نمواً مضطرداً منذ الحملة الفرنسية على مصر واصرار القوة الوطنية بقيادة عمر مكرم بفرض محمد على رغما عن الارادة العثمانية، وازدادت الحركة الوطنية نشاطاً بانتشار التعليم والاحتكاك بالغرب. وكما ازدادت ايضاً نتيجة للتدخل الاجنبى فى مصر واعمال السخرة التى تعرض لها الشعب المصرى ومع زيادة النفوذ الاجنبى وتحويل مصر إلى مستعمرة أجنبية يفد اليها كل باحث عن المال والثراء، ومع ظهور الصحافة المصرية وأنتشارها وظهور رموز لهذه الحركة متمثلة فى محمد عبده والطهطاوى وقاسم أمين وجمال الدين الافغانى ومصطفى كامل وعرابى

وغيرهم كثيرون، ولقد وصلت الحركة الوطنية قمة ازدهارها بالاحتلال البريطانى لمصر وهزيمة الثورة العرابية بالخيانة الداخلية والخارجية. ولقد تمثلت تلك الحركة فيما بعد فى الاحزاب السياسية الحزب الوطنى – مصطفى كامل – والوفد بعد ذلك وغيرها من الاحزاب السياسية المعبرة عن كافة القوى الاجتماعية فى الواقع المصرى. وعلى الرغم من أن هذه الحركة كانت لها جهودها السياسية فى محاربة الاستعمار، الا أنها أولت التعليم جل أهتمامها وعنايتها على اعتبار أنه أحد دعامات التقدم والتنور للشعب المصرى الذى ظل طويلا يرزح تحت نير الاستعمار الاجنبى.

وكان من أهم مظاهر اليقظة الوطنية ونضج الوعى القومى المصرى، تلك الحركة الهائلة التى قامت بها الجمعيات الاهلية فى نشر التعليم وتيسير ةلأبناء الشعب. وقد جاءت هذه الحركة كرد فعل وطنى لمواجهة سياسة الاحتلال التعليمية التى كانت ترمى إلى تضيق الفرص التعليمية وتحديد مجالات التعليم أمام المصريين.

وكانت هذه الحركة الوطنية فى حاجة إلى أساس فكرى، وقومى يغذيها ويربط بينها وبين القضية التى فرضت على حياة الشعب المصرى، وهى قضية الاستقلال والحكم النيابى. والناظر لحركة الفكر واتجاهاته فى تلك الفترة لا يجد قضية أثارت اهتمام الناس واستقطبت حولها اراء المفكرين وموضوعات الصحافة أكثر من قضية التعليم والصلة الوثيقة بينه وبين الاستقلال. وقد ساعدت هذه القضية على خلق تيارات فكرية عصرية كان لابد من أن تتفاعل مع الرأى العام المصرى وتدفعه إلى اثبات قدرته على تحدى سياسة الاحتلال، وتفويت الفرصة على المحتليين فى حجب التعليم عن الشعب المصرى[٣٢].

وقد جاءت الدعوة إلى إحتضان قضية التعليم والاهتمام به كأحدى

الدعائم الاساسية لنهضة البلاد على أيدى رجال الفكر والوطنية أمثال الافغانى ومحمد عبده والنديم وعلى مبارك ومصطفى كامل. فهذا جمال الدين الافغانى ينادى بالتعليم الوطنى (بدايته الوطن، ووسطه الوطن وغايته الوطن) وهذا مصطفى كامل يؤكد أن قضية مصر الحقيقية هى تعليم الشعب ووقوفه على أسباب القوة والعزة الوطنية فيقول مما لا يختلف عليه أثنان أن المسألة المصرية الحقيقية ليست مسألة الاحتلال البريطانى، بل هى تأخر الشعب المصرى وعدم شعوره بحقوقه الشرعية، فأنه لو بقى متأخراً جاهلاً وترك الانجليز مصر طوعاً أو كرهاً لا يزول الخطر المهدد لحياته بالمرة، لأن الاسلحة التى ترد هجمات واعتداء الاجانب هى الاتحاد والوطنية الحقة لاتكسب هذه الصفات التالية الا التربية والتعليم(٣٣).

١- الجمعيات الخيرية والاهلية:

وهكذا بدأت الدعوة بنشر التعليم على أسس وطنية، وتوجيهه وجهة وطنية قومية لها صدى واسعا فى انفاق البلاد، فنجد الجميعات الخيرية والمؤسسات الاهلية والافراد يتسابقون الى إنشاء المدارس ويطالبون بمشاركة الحكومة فى تيسير أمور التعليم. ومن أقدم المحاولات الوطنية فى هذا المجال محاولة عبد الله النديم خطيب الثورة العرابية الذى سعى إلى تأسيس الجمعية الخيرية الاسلامية وكان فى مقدمة أهدافها تربية الناشئة وبث روح المعارف فيهم لترقية أفكارهم وتطهير أخلاقهم من دنس الجهالة التى ليس للأمم داء سواها

ثم تتابع إنشاء الجمعيات الأهلية التى اعتبرت التعليم رسالتها الاولى وكانت ذات تأثير فعال. وتعبير عن مطالب أصيله لدى الشعب المصرى فأخذت فى النمو والانتشار حاملة معها طموحها من نوع جديد هو الاحساس بأهمية التعليم والحث على الاستزادة منه ما استطاعت الامة إلى ذلك سبيلا: وقد شهدت تلك الفترة محاولات رائدة فى هذا المجال قامت بها هذه

الجمعيات مثل (جمعيات التعليم المصرية) التى أهتمت بتعليم الرياضيات والعلوم والعلوم الطبيعية والقانون وبعض الاصول الصحية ووفرت التعليم بالمجان. ومثل الجمعية الخيرية المصرية الاسلامية التى أنشأت عام ١٨٩٢ لمساعدة الاسر الفقيرة من جهة وتوفير التعليم لابناء هذه الاسر من ناحية أخرى ومن أسهموا فى إنشاءها الامام محمد عبده وقاسم أمين وكذلك جمعية العروة الوثقى و جمعية المساعى المشكورة و جمعية التوفيق القبطية و جمعية الايمان القبطية وغيرها من الجمعيات القبطية الى جانب الجمعيات الخيرية الاسلامية الاخرى والتى حققت بمجهودها الكثير فى مجال نشر التعليم وتيسيره للطبقات الفقيرة وغير القادرة على دفع المصروفات التى فرضها الاستعمار البريطانى على التعليم الحكومى.

٢- الحزب الوطنى - مصطفى كامل:

كما قاد الحزب الوطنى حركة نشر التعليم الاهلى وأتخذ منها سلاحاً قوياً لدفع الحركة الوطنية، وأثمرت جهود الحزب نتائج رائعة فى هذا الميدان. ففى عام ١٨٩٩ أنشئت مدرستان بالقاهرة بفضل جهود مصطفى كامل. كما دعى محمد فريد إلى أنشاء مدارس ليلية لتعليم العمال والفلاحين القراءة والكتابة والحساب والوطنية ولقد حققت هذه المدارس نجاحاً باهراً. وفى عام ١٩١٣ ناشد مؤتمر الحزب الوطنى القوى الوطنية بقوله: لا تنسوا مدارس الشعب لتعليم الفقراء والكاد حين فهى من أفضل السبل لتطويره وتحديثه، فأكثر من إنشائها فى المدن والقرى المصرية المختلفة. كما أن فكرة إنشاء الجامعة الاهلية بدأت فى أروقة الحزب الوطنى وتحت مطالبه زعيمه مصطفى كامل فى جريدة اللواء.

٣- مجالس المديريات:

أن الوعى القومى المتزايد وإنتشار العداء للسياسة التعليمية البريطانية

اضطر سلطات الاحتلال الى فتح مجالس المديريات التى أنشئت عام ١٩٠٩ سلطة الاشراف على التعليم، فأصبح من حق هذه المدارس فرض ضريبة تعليمية تعادل ٥ ٪ من الضرائب على الاطيان لاستخدامها فى الخدمات العامة ومن بينهما التعليم. وتعتبر هذه الخطوة فى الواقع أول محاولة فى تاريخ التعليم فى مصر لوضع إدارة التعليم على أسس لا مركزية[٣٤]. وبذلك أسهم الشعب المصرى فعلياً بميزانية هذه المجالس التى أستطاعت أن تحقق نجاحاً كبيراً فى التوسع التعليمى فاق جهود الحكومة بشكل يستلفت النظر وشجع الاهالى هذه المجالس وفى ذلك يقول كتشنر وأظهر الاهالى غيره وحمية أرتاحت اليها النفوس فأنهم قبلوا زيادة الضريبة عن طيب خاطر حباً منهم برفع منزلة التعليم الاولى فى البلاد كلها.

٤- نادى المدارس العليا:

وقد أنشأ عام ١٩٠٥ ليضم المدارس العليا وخريجها وقد ظهرت فى هذا النادى حركات فكرية وقومية تبث مشروعات كثيرة كأن لها فضل على الحركة القومية التعليمية. وقد القى فى هذا النادى أعلام الفكر والسياسة المحاضرات فى مختلف العلوم. كما شهد مشروع إنشاء الجامعة الاهلية وتأسيس مدارس الشعب وقد قام أعضاء النادى بالتدريس فى هذه المدارس ويعتبر هذا النادى الذى ساهم مصطفى كامل والحزب الوطنى فى تأسيسه أول نادى لخريجى العليا المدارس العليا وطلبتها وأعتبر بمثابة أول أتحاد للطلاب والخريجين فى مصر فى تاريخها الحديث، كان أشبه بمنتدى ثقافى ووطنى يبث فى النفوس الامل والشوق للاستقلال، كان يقصد من أتحاد الطلاب المصريين فى مواجهة المدارس الاجنبية وخريجها ونفوذها الثقافى الذى ازداد فى تلك الفترة ويعتبر ايضاً أول محاولة لتوحيد الصف والجهود فى مواجهة الاستعمار البريطانى وثقافته الداخلية على مصر.

٥- الجامعة الاهلية المصرية:

لا شك أن الجامعة الاهلية، كانت أحدى جهود الحركة الوطنية المستنيرة للنهوض بالتعليم العالى. ولقد حدث ذلك بعد حركة تحديث التعليم فى مصر وحركة البعثات إلى أوروبا. وقد رأى المصريون كيف يعيش ويتعلم العالم الأوروبى، ولذلك اتجهت أنظارهم الى النهوض بالتعليم العالى، وبدأ التفكير فى انشاء جامعة مصرية أهلية وخاصة أن المصريين وجدوا أن المدارس الاجنبية قد أنتشرت إنتشاراً كبيراً فى البلاد، وبدأت بعض الهيئات الاجنبية تفكر فى إنشاء جامعة أجنبية فى مصر، ذلك أن الارسالية الامريكية فكرت منذ عام ١٨٧٢ فى إنشاء كلية أمريكية بالقاهرة مماثلة لكلية أسيوط وقدروا لإنشائها مبلغ مليون دولار وحتى يضمن الامريكيون عدم قيام معارضة للمشروع من سطات الاحتلال ووضعت فكرتهم على أسس أن تكون هناك هيئة أمناء بأمريكا وهى المسئولة عن الكلية بينما توجد فى مصر هيئة مديرين تتكون من أمريكيين وإنجليزا للعمل تحت رئاسة مدير الكلية[٣٥].

ومن ثم نشطت الجهود الوطنية بإنشاء جامعة مصرية أهلية حتى لا يسيطر الانجليز والامريكيون على التعليم العالى فى مصر وتزود البلاد بنوع من التعليم الجامعى لا يستجيب لمطالب الشعب الحقيقية ولا يحقق لهم فائدة تتفق مع مطالب التطور الحقيقية. وبذا أصبحت الجامعة المصرية الاهلية مطلباً أساسياً لمواجهة تحديات الاستعمار والقوة الاجنبية الدخيلة.

ولقد كان أنشاء الجامعة الاهلية المصرية عام ١٩٠٨ ثورة على نظام فرض على المصرين فرضا، على نظام قضى عليهم بأن لا حق لهم فى طلب العلم الا مغتربين عن بلادهم، وحكم بأن المعرفة يجب أن تظل موصدة فى هذه البلاد. ورسم بأن هناك مستوى مقدراً من العلوم يجب الا يتجاوزه، فهم ليسوا كسائر الناس، وليست بلادهم كسائر البلاد، بل هم دون

مـا كـان عليـه أبائهم الاقـربون. وهذا النظام المفـروض جـزء فى الواقع من العبودية المفروضة عليهم فرضاً، فكان إنشاء الجامعة المصرية الاهلية. أول ضربة وجهت لتعويضة وأول حجر فى بناء الاستقلال وأول فصل فى تاريخ مصر الحديث.

٦- تطوير الازهر:

وكما أهمل محمد على وخلفاؤه التعليم فى الازهر على اعتبار أنه لا يؤدى إلى إنهاض الامة، وتقدم معارفها وعلومها وتحقيق المآرب الشخصية، فعل الاحتلال البريطانى نفس الشيىء، حيث أن سياسة الاحتلال التعليمية قد رسمت على أساس أن علوم اللغة والدين لا خطر منها على أغراضه. ومن ثم أباح الانجليز التعليم فى الكتاتيب والازهر بلا حدود مع تجميد أوضاع التعليم الدينى بدرجة كبيرة والعمل على تحديد العلوم الحديثة. وهكذا عملت سلطات الاحتلال على تشجيع التعليم فى الكتاتيب والمساجد والازهر. حيث أن خريجوا التعليم الدينى لا ينافسون الاعداد الكبيرة من الانجليز الذين احتكروا العمل فى الوظائف الكبيرة والفنية، لان التعليم الدينى لم يكن يهدد مصالح الاحتلال الاقتصادية والاجتماعية والسياسية.

الا أن روح الاصلاح والتجديد التى تولدت عن الحركة الوطنية قد سرت ايضاً إلى الازهر، وكان من أهم الاصلاحات الجوهرية التى أدخلت على الازهر فى عصر الاحتلال البريطانى ما يلى:

١- قانون عام ١٨٩٤:

ويقضى بأنشاء إدارة للازهر من شيخ الازهر رئيساً وعضوية ثلاثة من كبار اساتذة الازهر وأثنين بالتعيين من قبل الحكومة ويقوم هذا المجلس بوضع القواعد التى يسير عليها التدريس وتنظيم شئون الطلاب والاعمال الإدارية والاشراف على جميع شئون الازهر واقتراح التعديلات الضرورية.

٢- قانون عام ١٨٩٦:

ويموجب هذا القانون أدخل فى مناهج الازهر تدريس كثير من المواد الحديثة (كالحساب والجبر والهندسة وتقويم البلدان) وبعض المواد القديمة التى كان قد أهمل تدريسها كالاخلاق وتاريخ الاسلام والانشاء ومن اللغة وآدابها ورسم الحروف والاملاء والخط والعروض والقافية وعلم الحديث وآداب البحث وقد شجع الطلبة على دراسة هذه المواد وتقدير الامتحان فى بعضها وتفضيل من درس بعضها الاخر عند شغل الوظائف فى المرتبات. كما أنشئت شهادة جديدة هى شهادة الاهلية لمن قضى ثمانى سنوات فأكثر وتم تحصيل ثمانية علوم فأكثر. وعين الناجحون فيها فى وظائف امام، وخطيب، وواعظ بالمساجد وقد صدر هذا القانون فى عهد حسونة النواوى.

٣- قانون عام ١٩٠٨:

ويعتبر من أهم القوانين التى أدخلت تعديلات جوهرية على الازهر فى عهد الشيخ حسونة النواوى شيخ الازهر للمرة الثانية. وانقسم السلم التعليمى فى الازهر إلى الاقسام التالية:

- قسم أولى (الابتدائية)
- وقسم ثانوى.
- وقسم عالى.

وكل قسم من هذه الاقسام يتكون من أربعة طرق دراسية، ووضعت خطة للدراسة للعلوم الحديثة يدرس الطالب بموجبها فى كل فرقة عدداً من المواد القديمة وعدداً من مواد العلوم الحديثة، وتعقد الامتحانات فى نهاية كل عام، كما تعقد الامتحانات عامة فى نهاية كل مرحله. ولقد شملت المواد الحديثة المواد السابقة فى القانون السابق إلى جانب أن جميع المواد المقررة فى

مناهج الازهر كانت هى المقررة فى المدارس الابتدائية والثانوية والمدارس العليا ما عدا اللغات الاجنبية إلا أن طرق التدريس العتيقة بقيت كما هى ولم يتعرض لها القانون من قريب أو بعيد.

٤- قانون عام ١٩١١:

شعر الشيخ سليم البشرى شيخ الازهر وقتئذ أن العلوم الحديثة قد زاحمت المواد القديمة، فاستصدر هذا القانون الذى نص على زيادة سنوات الدراسة فى كل مرحلة إلى خمس سنوات بدل من أربع سنوات لكى يعطى إهتماماً للعلوم التقليدية، وأنشئت هيئة كبار العلماء لتدريس الكتب الكلاسيكية بالطرق القديمة على أن يلقى كل عالم من أعضاء الهيئة ثلاث دروس على الاقل أسبوعيا فى مادة تخصصه. وهكذا نجد أن التعليم الدينى فى الازهر كانت تتوافر له حركة التعديل والتنظيم بدرجة أكبر من التعليم المدنى، وذلك لان سلطات الاحتلال أهملت هذا التعليم، ويظل تطوير الازهر مقرونا بتطوير الحركة الوطنية المصرية وحرص علماؤه الافاضل وأبناء الامة المستنيرين من تحديث هذا التعليم المدنى.

مراجع الفصل الرابع

١- عبد الرحمن الرافعي: **مصر والسودان في أوائل عهد الاحتلال**، تاريخ مصر القومي من ١٨٨٢ - ١٨٩٢، (القاهرة، النهضة المصرية، ١٩٤٣). ص ١٩٧.

٢- فوزي جرجس: **دراسات في تاريخ مصر السياسي**، ص ٩٢.

٣- محمد فهمي لهيطة: **تاريخ مصر الاقتصادي في العصور الحديثة**، ص ٣٥٦.

٤- عبد الرحمن الرافعي: **مصر والسودان في أوائل عهد الاحتلال**، ص ٣٠٨.

٥- سعد مرسي احمد وسعيد اسماعيل على: **تاريخ التربية في مصر**، مرجع سابق، ص ص ٢٦٣ - ٢٦٤.

٦- عبد الرحمن الرافعي: **مصر والسودان في أوائل عهد الاحتلال**، ص ص ٢٠٢ - ٢٠٣.

٧- لوتسكي: **تاريخ الاقطار العربية الحديثة**، مرجع سابق، ٢٨٥.

٨- لوتسكي: **مرجع سابق**، ص ٢٨٦.

٩- احمد عزت عبد الكريم: **التاريخ القومي**، مرجع سابق. ص ١٧.

١٠- عبد الرحمن الرافعي: **مصر والسودان في أوائل عهد الاحتلال**، ص ٢١٤

١١- عبد الرحمن الرافعي: **مصر والسودان في أوائل عهد الاحتلال**، ص ٢١٦.

١٢- سعد مرسي احمد وسعيد اسماعيل على: **تاريخ التربية في مصر**، ص ٢٦٥ - ٢٦٦.

١٣-دافيد لاندز، **بنوك وباشوات**، ترجمة عبد العظيم أنيس، دار المعارف، القاهرة، ١٩٦٦) ص ٥١.

١٤- فوزي جرجس: **دراسات في تاريخ مصر السياسي**، ص ١١٦.

١٥- فوزى جرجس: **المرجع السابق**. ص ١١٧.

١٦- عبد الرحمن الرافعى: **مصر والسودان فى أوائل عهد الاحتلال**، ص ٢١٤.

17- Valentine, The Egyptian problem, (London: Macmillan Co., 1921).p.221.

١٨- ساطع الحصرى: **حوليات الثقافة العربية** (القاهرة: الادارة الثقافية بجامعة الدول العربية ١٩٤٩) ص ٣٨٤.

19- Abu Al - Foutouh A - Radwan, **Old and New Forces in Egyptiion Education**, (N.Y.Columibia uni. Teachers College Cotribution To Education. 1951)pp.99-105.

20- Ismall El - Kabani,**A.Hundred Years Of Education in Egypt**, (Cairo,Government Press, 1948)p.17.

٢١-جامعة الدول العربية: **مؤتمر التعليم الالزامى المجانى للدول العربية**. ديسمبر ١٩٥٤ ويناير ١٩٥٥، تعليم المرحلة الاولى فى مصر، ص ص ١٨ - ٢١.

٢٢- وزارة المعارف العمومية: **القانون رقم ١٣ ورقم ١٤ لسنه ١٩١٦**. المادة الرابعة.

٢٣- جامعة الدول العربية: **مؤتمر التعليم الالزامى**، ص ٤٥.

٢٤- منير عطا الله سليمان وآخرون، **تاريخ ونظام التعليم فى ج.م.ع**، مرجع سابق. ص ١٢٧.

٢٥- ساطع الحصرى: **حوليات الثقافة العربية**، مرجع سابق.ص ص ٣٧٢ - ٣٧٦.

٢٦- المرجع السابق: ص ص ٣٧٢ - ٣٧٦.

٢٧- سمير حسانين: **معالم تاريخ التربية، جـ٢** (طنطا: دار أبو العنين للطباعة، ١٩٧٩)، ص ١٧٤ .

٢٨- سعد مرسى احمد وسعيد اسماعيل على: **تاريخ التربية فى مصر**. ص ٣٦٨ .

٢٩- ابو الفتوح رضوان: **جناية الاحتلال على التعليم** (مجلة الرائد، يونيو ١٩٥٦) ص ٤ .

٣٠- المرجع السابق: ص٣٣٧ .

٣١- المرجع السابق: ص ٣٨١ .

٣٢- سيد ابراهيم الجيار: **تاريخ التعليم فى مصر وأبعاده الثقافية** (القاهرة مكتبة غريب، ١٩٧٧) . ص٤٤ .

٣٣- المرجع السابق: ص ١٤٥ .

٣٤- عليه على فرج: **التعليم فى مصر بين الجهود الاهلية والحكومية** (الاسكندرية: منشأة المعارف ١٩٧٦) . ص ١٣٥ .

٣٥- جرجس سلامة: **اثر الاحتلال البريطاني فى التعليم القومى** ص ١٤٥ .

٣٦- الازهر: **تاريخه وتطوره أصدرته وزارة الاوقاف بمناسبة العيد الالفى لأنشاء الازهر**، (القاهرة - مطابع الشعب، ١٩٦٤) ص ٢٤٦ .



الفصل الخامس

التعليم فى مصر الليبرالية

(١٩٢٣ - ١٩٥٢)

- أولاً: التغيرات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية.
- ثانياً: ملامح الحياة التعليمية.
- ثالثاً: السياسة التعليمية.
- رابعاً: التعليم والحركة الوطنية.



أولاً: الابعاد الاقتصادية والاجتماعية والسياسية:

١- البعد الاقتصادى:

حربان عالميتان تدخلهما بريطانيا الاستعمارية، وتجبرنا على تحمل آلامها لمشاكل الاستعمار الخاصة. ولكن كما كان للحرب العالمية الأولى من نتائج على الاقتصاد المصرى، وبالتالى على التركيب الاجتماعى للمجتمع المصرى كله، فان الحرب العالمية الثانية كانت لها تأثيرات اكثر فاعلية من الحرب الأولى. فبأندلاع الحرب العالمية الثانية شددت بريطانيا قبطتها على مصر، ففرضت إجراءات إقتصادية للحرب بحيث صارت جميع موارد مصر وثروتها وجهد شعبها معبأه لمجهود الحرب، وعاشت البلاد بجميع طبقاتها تحت وطأة إقتصاد مفروض أساساً لمصلحة بريطانيا، وأصبحت مصر مرغمة على بيع القطن لبريطانيا وحدها وصارت مرغمة ايضاً على أن تقدم منتجاتها بسخاء لجيوش الحلفاء. وأطلق ذلك بذور التضخم فى مصر بلا قيد ولا شرط ولا ضابط، وأغلقت معظم الاسواق التجارية وفى الوقت نفسه لا نبالغ أذا قلنا أن الحرب العالمية الثانية كانت سبباً فى التوقف لبعض الصناعات التى تعتمد على إستيراد خاماتها من الخارج.

وبالرغم من خسارة مصر والتضحيات التى قدمتها فى الحرب، إلا إنها كانت فرصة للقوى الرأسمالية الكبيرة لتقوم بعمليات تجارية وبعض المشروعات الصناعية نتج عنها تراكم رأس المال لدى الرأسمالية المصرية[١]. فزادت رؤوس الاموال المستخدمة فى جميع الشركات المساهمة الصناعية والتجارية من ٨٦ مليون جنيه عام ١٩٣٩ إلى ١٠٦ ملايين جنيه عام ١٩٤٥. ومن ثم زاد تطلع طبقة الرأسمالية المصرية إلى مزيد من السيطرة السياسية. وترتب على تلك الحرب تطورات عميقة فى الدخل القومى المصرى فى الفترة من ١٩٣٩ – ١٩٥٠ والجدول التالى يوضح ذلك:

جدول رقم (٦)

يوضح تطور الدخل القومي في مصر

(١٩٣٩ - ١٩٥٠)[٢]

السنة	الدخل القومى بملايين الجنيهات	الرقم القياسى لاسعار المعيشة
١٩٣٩	١٦٨	١٠٠
١٩٤٠	١٩١	١٢٤
١٩٤١	٢٣٣	١٥٥
١٩٤٢	٣٢٦	٢٠٠
١٩٤٣	٣٩٠	٢٥٣
١٩٤٤	٤٦٤	٢٩٩
١٩٤٥	٥٠٢	٣١٧
١٩٥٠	٨٦٠	٣٢٩

ويتضح من الجدول السابق أن الدخل القومى زاد من ١٦٨ مليون جنيه عام ١٩٣٩ إلى ٨٦٠ مليون عام ١٩٥٠ ، وارتفعت أسعار المعيشة من ١٠٠ عام ١٩٥٠ وقد زادت ايضاً المدخرات نتيجة لتراكم رؤوس الاموال من ٨ مليون جنيه عام ١٩٣٩ ، أى أقل من ٥ ٪ من الدخل القومى الى ٧٦ مليون جنيه عام ١٩٣٩ ، أى أقل من ٥ ٪ من الدخل القومى الى ٧٦ مليون جنيه عام ١٩٤٢ أى حوالى ٢٣٨ ٪ من الدخل القومى و١٣٢٠ مليون جنيه عام ١٩٤٤ أى ٢٩,١ ٪ من الدخل القومى، هذا علاوة على ٤٠٠ مليون جنيه ارصدة استرلينية على بريطانيا استدانتها فى شكل خدمات عامة حصلت عليها خلال سنى الحرب[٣] .

والجدول التالى يوضح توزيع الدخل الأهلى ونسبه الفرد الواحد فى السنه:

جدول رقم (٧)

يوضح توزيع الدخل الاهلي ونسبه الفرد الواحد في السنه (١٩٣٧ - ١٩٥٣)[٤] بالملايين

السنة	الزراعة	٪	الصناعة	٪	الخدمات	٪	جملة الدخل	الدخل للفرد
٣٧-١٩٣٩	٨٠	٢٨	١٣	٨	٧٣	٤٤	١١٦	١٠,٢
٤٠-١٩٤٥	١٤٤	٤١	٤٠	١١	١٦٧	٤٨	٣٥١	١٩,٨
٥٠-١٩٥٣	٣١٠	٤٠	٩٧	١٢	٢٧٦	٤٨	٧٨٣	٣٧,٠

ويتضح من الجدول السابق أن الدخل الفردى زاد من ١٠,٢ جنيها فى المدة من ١٩٣٩/٣٧ الى ١٧ جنيها فى العام فى المدة من ٥٢/٥٠ والحقيقة كما يوضحها كتاب المجلس الدائم لتنمية الانتاج القومى عام ١٩٥٥ أنه لو عدلت أسعار عام ١٩٥٣/٥٠ بحسب أسعار عام ١٩٣٩، لاصبح دخل الفرد ٩,٥ جنيها، أى هبط بنسبه ٧٪.

ولقد أدى أرتفاع المعيشة فى الريف الى هجرة السكان الى المدينة ونشأ عن ذلك ما يسمى بالزيادة الزائفة فى عدد السكان – حيث تضاعف عدد سكان مصر بين سنتى ١٨٨٢ – ١٩٣٧، وكان يناهز ١٦ مليون فى السنة الاخيرة، ووصل الى ٢١ مليون عام ١٩٥٢ . ففى الخمس محافظات القاهرة والاسكندرية ومنطقة القنال ودمياط والسويس، زاد عدد السكان من ٢,٢٤٩,٠٠٠ عام ١٩٣٧، إلى ٣,٤١٦,٠٠٠ فى عام ١٩٤٧ ويرجع ذلك لما يلى:[٥].

× توطن الصناعة فى منطقة القاهرة والاسكندرية، وكان ٣٣٪ من المنشأت الصناعية فى تعداد ١٩٣٧ (٩٢٠٠) يتركز فى القاهرة والاسكندرية، ٤٧٪ من عمال الصناعة، فى حين لم يتجاوز نصيبها من السكان ١٢٪ فى ذلك التاريخ وبسبب إنعدام كثير من واردات السلع من الخارج، وإنشغال معظم المصانع فى الدول الاستعمارية بالانتاج الحربى ولاحتياج الجيوش المقيمة فى مصر إلى بعض المنتجات الصناعية بسرعة زاد الانتاج الصناعى.

× وكان مجموع العمال الذين يشتغلون فى الصناعة التحويلية زاد من ٢٩٩,٠٠٠ عامل عام ١٩٣٧ إلى ٤٥٥,٣٠٠ عام ١٩٤٧. وأن ٥٣ مصنعا فى عام ١٩٤٧ تشمل ١٢٩,٩ الف عامل بينما ٣,٤٠٠ تشغل ٢٦٣,٩٠٠ عاملا، وهذا يدل على مدى التركيز الذى وصلت اليه الصناعة عام ١٩٤٧ ويعتبر التشغيل فى المنشأت الصناعية دليلا على النمو، وقد ارتفع المشتغلون فعلا، أى غير المتبطلين من ٥٤٨,٠٠٠ عامل ١٩٤٤ إلى ٧٥٦,٠٠٠ عامل عام ١٩٤٧. وفى الوقت الذى هبط فيه صافى الانتاج الزراعى من ٥٤,١٠٠,٠٠٠ جنيه عام ١٩٣٩ إلى ٤,٣٠٠,٠٠٠ جنيه عام ١٩٤٠. أرتفع فيه صافى الانتاج الصناعى من ١٣ مليون عام ١٩٢٩ إلى ١٨ مليون. واذا كانت الاوضاع الاقتصادية قد حققت بعض النجاحات فى الاقتصاد الوطنى بقيادة (طلعت حرب) إلا أن هناك جناح من الرأسمالية المصرية أرتبط ارتباطاً وثيقاً بالرأسمالية العالمية وربط مصالحه بها وتحالف معها ضد المصالح الوطنية الاقتصادية.

٢- البعد الاجتماعى:

تشكل المجتمع المصرى فى هذه الفترة من طبقتين كبيرتين، هى الطبقة الرأسمالية الكبيرة (البرجوازية) التى سيطرت على الحياة الاقتصادية

والسياسية فى البلاد. وكانت تتكون أساساً من كبار ملاك الارض الزراعية، وأصحاب المصانع الكبيرة والعقارات فى المدن وحاشية القصر، وكانت لهذه الطبقة أحزابها السياسية المعبرة عن مصالحها، ولقد سيطرت هذه الطبقة بدورها على الحياة التعليمية فى البلاد، وسيرتها لخدمة أغراضها ومصالحها الذاتية أما الطبقة الثانية فهى الطبقة الفقيرة المعدمه وكانت تتكون فى المدن من العمال فى المصانع وصغار الموظفين فى الدواوين الحكومية، وفى الريف من الفلاحين الاجراء المعدومين وعمال التراحيل. ولقد أخذت طبقة الرأسمالية المصرية تشكل ضغوط سياسية واقتصادية على الطبقة الاخرى. أى أن المجتمع المصرى أنقسم على نفسه فى طبقتين أساسيتين أحداهما تملك وسائل الانتاج والاخرى تبيع قوت عملها نظير أجر ضئيل لا يعنيها على توفير سبل العيش.

أما الطبقة الثالثة فهى الطبقة المتوسطة (البرجوازية الصغيرة) وكانت تشكل معظم سكان مصر فى ذلك الوقت، إلا أنها لم تكن لها صوت مسموع نظراً لحرمانها من التعليم ووسائل التعبير المختلفة، ونظرا ايضاً لانها كانت تتشكل فى المدينة من صغار الموظفين والحرفيين والمهنيين الذين لم يضيروا من سيطرة الاجانب على الاقتصاد القومى حيث أنها كانت تدبر أحوالها بشكل أو بأخر. هذا إلى جانب إفتقادها إلى الوعى – ولا سيما الوعى السياسى والاجتماعى – نظرا لحرص الاستعمار على ذلك الوضع وبقاءه إلى جانب أن الطبقة المتوسطة (البرجوازية الصغيرة) بطبيعتها مترددة وأحلامها كثيرة نحو التطلع إلى الدخول فى سلم الرأسمالية الكبيرة أو المتوسطة، ولهذا فهى دائما مترددة، وتشكل تياراً إنتهازياً يحقق أحلامها الضيقة، هذا فى حالة إفتقادها للوعى السياسى والاجتماعى ولذلك حرص الاستعمار على ذلك حتى تكون هذه الطبقة سند للرأسمالية الكبيرة حليفة الاستعمار.

ولقد كان التصنيع فى الريف يتطور إلى تجميع وتركيز الملكيات الزراعية

فى يدفعه قليلة، وإلى تفتيت الملكيات الصغيرة. وكان كبار الملك الزراعيين يلجأون إلى أساليب متعددة لزيادة أملاكهم الزراعية، يساندهم فى ذلك إنهم يشكلون غالبية الاحزاب السياسية والمجالس التشريعية فى البلاد. وكانت هناك قوى أجنبية أخرى لعبت دوراً هاماً وبارزاً فى شكل الحياة الاجتماعية فى مصر.

ورغم ثراء الطبقة الرأسمالية الزراعية، إلا أنها لم تبذل جهدا لاصلاح الانتاج الزراعى، بل كانت قيدا على الانتاج الزراعى، وذلك لاستمرار استخدامها الاساليب البدائية فى الزراعة والانتاج، مما أضعف الحاجة إلى وجود تعليم زراعى يكفل مد العاملين بالزراعة بالاساليب العلمية الحديثة وأكثر من ذلك أن أغلب الملاك الزراعيين الكبار بلغ من أهمالهم لارضهم انهم كانوا يقطنون فى القاهرة وتنقطع صلتهم بالريف باستثناء تحصيل أرباحهم، وتمثل هذه السياسة فى إقتناء الارض الزراعية على حساب الفلاحين الصغار إلى جانب إنفاق دخلهم من الارض فى الترف واللهو، دون تحويلهم إلى مشروعات إنتاجية فى الصناعة والتجارة، فأضحى هذا الدخل ثروة قومية ضائعة حرمت التعليم من الموارد المالية الكافية لتحويله، كما أنها حرمته من المشروعات التى كانت كفيلة بابراز الحاجة إلى قوى بشرية متعلمة(٦).

كما يلاحظ الطابع الرئيسى للاحتكار – فى مصر – إنه كان يقوم على عدم تجدد الصناعة وتطويرها بما يحتجزه من أموال لا تستخدم فى الصناعة وبما يحول بينه وبين صناعات منافسه له. وكذلك يلاحظ أن الرأسمالية الاحتكارية العالمية كانت تتجنب إنشاء صناعة ثقيلة فى مصر كالصناعات الكهربائية والكيمائية والحديد والصلب، وذلك جعل التعليم الصناعى يقف عند حد ساذج وبسيط ما دام لا يجد فى سوق العمل من الأعمال المعقدة

الضخمة ما يحتاج إلى قوى جديدة مدربة على أحدث الاساليب ومزودة بأحسن وأرفع المعارف والمعلومات.

ونظراً ايضاً لاحتكار الرأسمالية الاجنبية – العالمية – لكثرة من الاعمال التجارية، فقد أدى هذا إلى ازدياد الطلب على خريجى المدارس الاجنبية والاعراض عن خريجى المدارس المصرية. كذلك فان ما ذكرناه من عدم حاجة السوق الاقتصادى والزراعى والصناعى لمهارات جديدة وقوى بشرية جديدة للاسباب السابقة، جعل معظم الطلاب تتجه إلى التعليم العام أملا فى اقتناص إحدى وظائف الحكومة مما ترتب عليه من شيوع ظاهرة البطالة بين المتعلمين. ولما كان التعليم فى ذلك الوقت قاصراً على من يستطيع دفع المصروفات المدرسية فقد أقتصر الاستمتاع به على الطبقة الرأسمالية الحاكمة ومن لف لفها. وكان النظام التعليمى نفسه يساعد على بقاء هذه الطبقة مسيطرة سائدة، فالمدارس الأولية الالزامية للفقراء ونهايتها مقفولة. أما السلم التعليمى من الابتدائى إلى التعليم العالى فكان للاغنياء حق التمتع به لانهم يملكون الثروة والسلطة.

٣- البعد السياسى:

بصدور تصريح ٢٨ فبراير عام ١٩٩٢، وأصبحت مصر – من الوجهة الرسمية– دولة مستقلة ذات سيادة، متخلصة بذلك من الحماية التى فرضتها بريطانيا عليها منذ نشوب الحرب العالمية عام ١٩١٤. وقد تبع صدور هذا التصريح جملة من الاجراءات التى كان الهدف منها الباس البلاد زى الاستقلال، وكانت أهم هذه الاجراءات صدور دستور خاص عام ١٩٢٣ يرسم الملامح الرئيسية والسياسية العامة التى ينبغى أن تسير عليها كافة أنشطة المجتمع. ولا شك أن الفضل فى ذلك يرجع إلى الحركة الوطنية التى أشتدت فى مطلع القرن، وواصل قيادة المسيرة حزب الوفد بقيادة سعد

زغلول ومصطفى النحاس وغيرهم من الوطنيين، إلا أن الواقع كان على ما هو عليه فالجيش البريطانى يجوب البلاد كيفما يشاء، والتوجيه البريطانى للأمور واضح وليس بحاجة إلى برهان ودليل، والمقومات الاساسية للحياة الاجتماعية تمسك بها الايدى الاجنبية وحلفاؤها فى الداخل.

وبعد أن كان الصراع يجمع أبناء مصر فى جبهة واحدة ضد الاستعمار، تحول فى قطاعات كبيرة منه - عن الاستعمار - وأصبح يقوم بين كثير من الطبقات الاجتماعية من أجل الامساك بزمام السلطة والثروة. وكان من شأن هذا أن يساعد على إضعاف فاعلية التعليم فى دعم الاستقلال وتثبيته، وبأعلان الهدنة تجمعت كل عوامل الانفجار. فالهوة الاجتماعية بين كبار ملاك الارض، وبين رجال الصناعة زادت إتساعاً بنموالقطاع الصناعى، وأصبحت تبعاً لهذا طريقة حل المشاكل تختلف فيما بينها. وإن رجال الصناعة يريدون حماية إنتاجهم من المنافسة الاجنبية والتطور به، والمحافظة على نسبة أرباحها فى خلال سنوات الحرب، والمحافظة على نسبة أرباحها فى خلال سنوات الحرب. والقوى الاجتماعية الاخرى، الطبقة الوسطى تحاول أن تجد طريقا للخروج من الازمة الاقتصادية التى تحيط بها وتهددها فى معيشتها اليومية.

ثم كانت هناك أمريكا، ذلك العامل الجديد الذى دخل المعركة فهناك جناح جديد من رجال الصناعة يختلف عن ذلك الجناح الكلاسيكى القديم المرتبط والمتداخل مع الاستعمار البريطانى(٧).

إن ذلك الجناح الجديد يعمل على الارتباط بالاستعمار الامريكى لكى يستطيع بالمشاركة معه أن يؤسسا المشروعات الضخمة، وكلا الجناحين سواء البريطانى أو الامريكى يريد أن يتطور ويزيد من أرباحه، وكانت الخطة الرئيسة لكلا المعسكرين هى محاولة الوصول إلى مكاسب من الاستعمار بالتفاهم والتعاون فى المشروعات المزمع إقامتها.

هذا إلى جانب أن الجماهير الشعبية ظلت ولفترة طويلة بدون قيادة حقيقة تعبر على مصالحها الخاصة، وهذه القيادة التى تفتقر اليها منذ أن تهادن الوفد عام ١٩٣٦ وقد ظل الاستعمار وحلفاؤه يعملون بكل الطرق لمنع تكوين هذه القيادة. وقد زادت ظروف الحرب جيوش الطبقة العاملة وخاضت معارك إقتصادية ضد أصحاب رؤوس الاموال. ولكنها لم تكن تنضوى تحت قيادة سياسية مستقلة تتمكن عن طريقها أن تقود الكفاح الوطنى، وبسبب فقدان هذه القيادة كانت المعركة تتنازعها عديد من الاتجاهات تخدم عديد من المصالح ولأول مرة منذ عام ١٩٢٤ بدأت تظهر بشكل واضح تيارات إشتراكية فى قلب المعركة، وكانت مركزة أساساً فى صفوف الطلبة، وكان واضحاً أن تأثيرها الثورى محصور فى هذا المجال، ولم تتمكن عناصرها من جذب كتل الطبقة العاملة الاشتراكية فى المعركة بشكل إيجابى، لكى تصبح قائدة الكفاح الوطنى ولأنهم لم يلعبوا هذا الدور فقد ظلت المعركة رغم إشتعالها الضخم واقعة تحت رحمة الرأسمالية.

ونستطيع أن نؤكد أن هذه الفترة شهدت مداً ليبرالياً وديمقراطياً لم تشهده البلاد من قبل، فلقد كانت الحريات العامة مباحة وحرية إنشاء الاحزاب السياسية وحرية أبداء الرأى مباحة وحرية إصدار الصحف والمجلات مباحة كذلك حرية العقيدة ولكن لأن الرأسمالية المصرية لم تكن وليدة التطور الطبيعى على غرار الرأسمالية الأوروبية، فلقد تشوهت كافة الاشكال التى حاولت إستعارتها من الرأسمالية الاوروبية، وأصبحت أشكال لا تعبر عن أطر فكرية حقيقية فى الواقع المصرى.وتبلورت الصراعات السياسية التى كانت موجودة فى تلك الفترة فيما يلى:

١- الانجليز:

بعد إنتهاء الحرب كانوا مازالوا يحتلون أجزاء من الارض المصرية

ويتدخلون فى الشئون الداخلية للبلاد. ويؤكد هذا رئيس مجلس وزراء مصر أمام مجلس الامن فى خطاب القاه فى ١٥ أغسطس عام ١٩٤٧ وتود الحكومة المصرية أن تؤكد أن إستمرار إحتلال بريطانيا لاراضينا ومن تدخلها فيما هو من صميم شئوننا الداخلية ليس مثار للخلاف المتعدد بين الحكومتين فحسب، بل تخلق حالة من الاحتكاك الدائم بين الشعب المصرى وجنود الاحتلال هى فى ذاتها من مهددات السلم(٧). ولذلك لا تعجُب أن ترى بعض الكتاب الذين كتبوا عن علاقة مصر ببريطانيا أثناء الحرب العالمية الثانية، وما بعدها ذكروا أن ارتباط مصر ببريطانيا أصبح إرتباطاً قدرياً هذا الارتباط لمصلحة البلدين، ولا يمكن لاحداهما أن يستغنى عن الاخر، حيث أنه ارتباط كاثوليكى ولقد كانت هذه الاقلام تعبر عن مصالح الرأسمالية المرتبطة بالوجود البريطانى والمصالح البريطانية لها وكان الصراع بينهما وبين بقية القوى الوطنية الاخرى التى كانت ترى ضرورة الجلاء والاستقلال التام لمصر.

٢- الرأسمالية المصرية

لقد نمت هذه الطبقة بشكل أخذ يهدد الحياة السياسية فى البلاد، فنظراً لمصالح هذه الطبقة الرأسمالية مع الاستعمار العالمى، كانت لها اليد الطولى فى تقرير سياسة البلاد، فهى مع القصر والاستعمار لها أهداف ثلاثية تحقق كل منها الاخرى، ومن هنا فكانت هذه الطبقة لها أحزابها السياسية المتعددة الوجوه، لها رجالها فى القصر وفى خارج البلاد. ولذا فقد تدخلت هذه الطبقة بشكل رئيسى فى تقرير مصير البلاد سياسياً وأخذت تلعب دور العميل الداخلى فى البلاد لصالح الاستعمار ولصالحها ايضا ومن هنا فإن البلاد قد بليت بمصائب عدة من جراء سياستها الداخلية.

٣- القصر:

وبالاضافة إلى آثار الحرب العالمية الثانية والتدخل البريطانى، فأن الذى

كـان على رأس البـلاد كـان سيىء النيـة غـيـر مـخلص للدسـتـور مـيـالا الى الاسـتـبـداد وإلى أن يكون الحاكم بأمـره. ومن هنا فأنه كـان منصـرفـاً لا إلى تطبيق أحكام الدستور بل إلى إيجاد المنافذ التى يتحرر بها من قيوده وساعده على ذلك وجود حاشية فى القصر كانت لها مصالحها الذاتية أخذت تنشىء الاحزاب الخـاصـة بها وتناور وتناوىء من أجل تحقيق مصـالحها التى لا تبعد كثيراً عن مصالح الاستعمار والقوى الرجعية فى البلاد.

٤- الاحزاب السياسية:

باستبعاد (حزب الوفد) الذى حقق الكثير لصالح الطبقات المتوسطة فى المجتمع المصرى على الصعيد الاقتصادى والسياسى، يمكن أن نقول أن بقية الاحزاب السياسية كانت تميل إلى إحدى القوتين. الانجليز من ناحية والقصر والملك من ناحية ثانية. ولقد دفعت هذه الأحزاب ثمن توليها السلطة والحكم إنتـهـاكاً للدسـتـور وتمكيناً لاستبداد الملك. ولقد أنتـهـزت هذه الاحزاب فرصة حصولها على الاغلبية البرلمانية لقضاء مصالح الحزب ومصالح أعضائه، وأصـبـحت عـضـوية البـرلمان مـصـدراً للربح ومـورداً للثـروة تدفع مـن أجله الاتاوات للحزب وتسترد بعد العضوية(٩).

ولكن هذا الامـر لا ينسـحب بـالقطع على كل الاحـزاب فكان هناك الوفـد ومصر الفتاة والحزب الوطنى لم يستطعا أن يخوضا تلك الحرب الضروس من أجل المصـالح الذاتية، لقد تركز الصراع بين هذه الاحزاب والاحـزاب الموالية للقصر والملك والانجليز وكانت القوى الثلاث تتصارع والشعب يئن من شظف العيش وبؤس الحياة وقسوتها.

ثانيا: ملامح الحياة التعليمية:

لقد سيطرت الرأسمالية المصرية على مقاليد الحكم فى البلاد ومن خلفها الملك والاستعمار الذى كان يساندها، حيث إنها ركيزته فى البلاد وحامية

مصالحه، ولم يكن هذا فى الاقتصاد والسياسة فحسب، بل تعدى ذلك إلى مجال التربية والتعليم، حيث حاولت البرجوازية المصرية والاستعمار أن تهيمن على التعليم من أجل تشديد قبضتها على البلاد، وتخبط النظام التعليمى وسياسته خلف البرجوازية والاستعمار، وبدأت الاصوات الوطنية المستنيرة تصرخ منادية باصلاح الحياة التعليمية فى البلاد.

ومن هذه الاصوات التى على صراخها، أحمد نجيب الهلالى الذى نشر فى تقريره عن إصلاح التعليم فى مصر عام ١٩٤٣ حيث قال:

أنه يجب على الدولة أن ترسم سياسة التعليم وتبين أهدافه العليا لانه موضوع متصل بالسياسة العامة للدولة، يجب أن يتضح الغرض من التعليم، وديمقراطيته ونصيبة من ميزانية الدولة وحق الفقراء فيه، والمساواة فى الاستفادة منه، أو التوسع فيه كله أو فى بعض أنواعه، وصلة ذلك كله بمهمة الدولة، وغير ذلك مما يشبه أن يكون باباً من سياسة الحكومة التى ينبغى أن يقوم عليها ويستند الى كل بحث حتى ينهض به المختصون فى هذا الشأن ليكونوا على بينه من خطة الحكومة والبرلمان فى الاتجاهات العامة وليتهيأ لهم أن يسترشدوا فى مباحثهم بما أنتهى اليه الباحثون فى الامم الاخرى من نتائج وبما عرضوا من أوجه الرأى فيه وبما يحقق لمصر أن تأخذ منه لكى تستطيع أن تساير الحضارة الجديدة والمبادىء الاساسية العامة التى تريد الدولة الراقية أن تسير عليها[١٠]. ومن خلال ذلك يمكن أن تحدد أهم ملامح الحياة التعليمية فى تلك الفترة.

١- عنصر الاخفاق:

الذى لازم النظام التعليمى طوال هذه الفترة، ويرجع ذلك إلى تعدد الاحزاب الشديد وإختلاف المصالح الحزبية، وكذلك اختلاف وجهات النظر حول التعليم من رجال التعليم إنفسهم (طه حسين – اسماعيل القبانى)

والاستعمار والقوى الرأسمالية حينذاك - وكذلك تبدل نظام المدارس وتغير الوزارات التى لم تمكث فى الوزارة لأكثر من أيام وأسابيع، وتبدل نظام المدارس والمعارف فى أوقات قصيرة لا تسمح لهم بتنفيذ شيء مما كانوا يطمحون اليه. ونادراً ما كان النظام التعليمي يوفق فى تحقيق أحد مشاريعه ولا سيما المشاريع التى تنحاز بالتعليم إلى جانب الجماهير الكادحة التى حرمت من التعليم لفترات طويلة.

٢- سيطرة الرأسمالية المصرية والاجنبية على السياسة التعليمية:

كان الاستعمار والقوى الرأسمالية فى مصر يعلمون أن فى التعليم يكمن جوهر الوعى والتحضر، وإذا ناله الشعب فسوف تنمو معه الحركة الوطنية وتزداد بوعيها حتى تدرك العدو الحقيقى لها وللطبقات الشعبية المقهورة. ولذلك حرصت القوى الرأسمالية والاستعمارية على تخلف التعليم ومحدويته وغموض أهدافه العامة وعدم ربطه بسياسة البلاد. فظل التعليم كما كان فى الماضى يزود الحكومة بالموظفين والاداريين ولم يستطيع أن يخلق قادة أو مفكرين موهوبيين إلا نادراً.

٣- طبقية التعليم:

كان التعليم فى مصر فى تلك الفترة محصوراً فى طبقة البرجوازية المصرية فقط فأولادهم كانوا هم وحدهم القادرين على تحمل نفقات التعليم والسير فيه إلى نهاية السلم التعليمى، لانهم كانوا يملكون الضياع والمصانع والبشر ايضاً، يملكون الثروة والسلطة. أما بقية الشعب المصرى فظل تعليمه فى الكتاتيب والمدارس الالزامية الاولية التى تقود بدورها الى طريق مسدود. ولم يكن هذا محض صدفه، بل كانت سياسة مرسومة بدقة وأحكام، وكان هناك وعى من الاستعمار بذلك حتى تظل البلاد فى حالة ضعف تمكنه من استمرار وجودة فيها حتى التعليم الفنى بأنواعه المختلفة لم يواكب حركة

تطور الصناعة فى ذلك الوقت، هذا على الرغم من محاولات رجال التربية والتعليم فى ذلك من تحسين احوال التعليم لصالح الفقراء من ضم المرحلتين الابتدائية والالزامية الاولية فى مرحلة واحدة. (جهود طه حسين - اسماعيل القبانى - حافظ عفيفى.....وغيرهم).

٤- غياب النزعة القومية فى التعليم:

وهى من أهم مقومات الروح الاستقلالية، فلم يكن لتاريخ مصر القديم والوسيط والحديث المكان الأول فى تاريخ العالم، ولم تبرز المناهج الدراسية صورة تمثل مجد المصريين ومجد أبطال العرب والاسلام (يلوح لى أن الطالب المصرى يعلم من تاريخ البلاد الغربية أكثر مما يعلم عن تاريخ بلاده القومى والوطنى)[١١].

٥- قصور أهداف التعليم:

حيث لم تكن هناك أهداف واضحة للتعليم المصرى تخدم القضية الوطنية وتبث فى روح الشباب روح الاستقلال والزهو بالبلاد، وهذا ما دفع الهلالى الى تقريره الشهير عن أصلاح التعليم فى مصر. فكان معظم التعليم فى المرحلة الالزامية الاولية لا يفيد الطالب فى شيىء ولم يكن التعليم الزراعى مرتبط بالانتاج الزراعى والميكنة الزراعية والاساليب العلمية الحديثة فى الزراعة وكذا الحال فى التعليم الصناعى، هذا إلى جانب عدم استقرار الاوضاع السياسية، حيث كان تعاقب الوزارء دائم ومستمر، ولم تترك الفرصة كاملة لاحد الوزراء لكى يحاول أن يحقق احد مشاريع التعليم، هذا إلى جانب اضطراب الحياة الحزبية الذى جعل الوزارة تتمسك ببرنامجها حتى ولو كان ضد التعليم، ويرجع ذلك إلى سبب آخر وهو بعد رجال التربية والتعليم عن الحياة السياسية وغياب الديمقراطية الحقيقة التى تكفل لرجال التربية والتعليم المشاركة بالرأى والقول فى اصلاح احوال التعليم ورسم

السياسات. ان الهدف الذى لم يتغير خلال النصف قرن هو أن التعليم أداة لتخريج موظفى الدولة وفقط.

٦- الازدواجية فى التعليم:

كانت الازدواجية فى التعليم فى المرحلة الاولى بين المدرسة الابتدائية من جهة وبين المدرسة الاولية والالزامية من جهة أخرى، بحيث كانت الأولى طريقا مفتوحا للتعليم حتى أعلى مرحلة وسبيلا للتميز الاجتماعى. أما الثانية فكانت طريقا موصدا لا تسمح بالترقى التعليمى أو الاجتماعى.

٧- ضعف التعليم الفنى:

كان التعليم الفنى ضعيف بالقياس إلى التعليم النظرى، حيث كان عدد مدارس وأقسام التعليم الثانوى النظرى فى عام ١٩٥٢/٥١ يبلغ حوالى ٢٦٨ فى حين كان عدد المدارس الفنية واقسامها لا يزيد على ٥٤. يضاف إلى هذا اختلاف نوعيه التلميذ فى التعليم النظرى عنه فى التعليم الفنى بسبب قواعد القبول التى تخص التعليم النظرى بأحسن العناصر وأفضلها.

٨- طغيان السياسة على التعيلم:

كانت المدارس والمعاهد والكليات مجالاً خصباً للاحزاب السياسية وصراعتها التى أنتقلت إلى مجال العلم والتعليم وعرضت المدارس للغلق معظم أيام السنة الدراسية بالاضافة إلى شغل الطلاب عن الدراسة، ويرجع ذلك إلى ازدياد النفوذ الاجنبى فى البلاد ونمو وتصاعد الحركة الوطنية التى نمت بشكل واضح فى صفوف الطلاب، وكانت مشاركة الطلاب فى السياسة عملاً هاماً فى تاريخ الوطنية المصرية، حيث لعبت الحركة الطلابية على مر التاريخ الحديث دوراً مرموقاً فى تأجج الروح الوطنية والتصدى للسياسه الاستعمارية البغيضة.

٩- الثنائية بين التعليم الوطنى والتعليم الاجنبى:

بعد حصول مصر على أستقلالها السياسى المشروط ١٩٢٣ كان أهم أعمال الدولة أن تحوط الاستقلال الخارجى، بأن تنشىء الشباب المصرى على حب الوطن وحب الاستقلال والتضحية. ولقد نادى البعض بضرورة مراقبة المدارس الاجنبية مراقبة دقيقة تكفل محافظتها على مقدار من التعليم يلائم حقوق الوطنية المصرية وواجباتها. ولقد كانت الاصوات تنادى بضرورة أن تدريس الجغرافيا والتاريخ واللغة العربية والدين الاسلامى للمسلمين فى المدارس الاجنبية ولكن كانت تلك المدارس قائمة على قدم وساق ولم تنجح كل الجهود لإضفاء روح الوطنية على هذا النوع من التعليم فظلت الثنائية بينة وبين التعليم الوطنى قائمة.

ثالثاً: السياسة التعليمية:

١- المرحلة الأولى[١٢]:

بحصول مصر على استقلالها الشكلى عام ١٩٢٣، كان هناك نوعين من مدارس المرحلة الأولى: المدرسة الاولية والمدارس الابتدائية .أما المدارس الابتدائية فقد صدر بشأنها القانون رقم ٤٠ لسنه ١٩٢٣ وذلك بأعادة امتحان اتمام الدراسة الابتدائية الذى كان قد الغى من قبل. واشترط الحصول على هذه الشهادة للقبول فى المدارس الثانوية أو الفنية المتوسطة. ولقد زيدت سن الدراسة فى هذه المدارس إلى خمس سنوات، ثم عدلت مرة أخرى إلى أربع سنوات عام ١٩٢٧.

ولقد طرأت على نظام المدارس الابتدائية تغيرات تناولت مناهجها ونظمها كان الغرض منها محاولة ازالة الثنائية التى كانت موجودة بينها وبين المدارس الاولية والالزامية.

اما التعليم الاولى فقد أهتمت به الوزارة نتيجة لصدود دستور عام ١٩٢٣

حيث نصت المادة[١٩] من الدستور على أن: التعليم الاولى إلزامى للمصريين من بنين وبنات وهو مجانى فى المكاتب العامة[١٣]. فبدأت الوزارة فى نشر هذا النوع من التعليم ووضعت عام ١٩٢٤ مشروعاً بدأت فى تنفيذه فى الحال بانشاء ١٢٧ مدرسة أولية، وجعلت التعليم فيها بالمجان، وعرفت بمدارس المشروع نسبة إلى مشروع عام ١٩٢٤ اذ أن الوزارة عدلت عن ذلك فى عام ١٩٢٥ لانها كانت تعد مشروعاً آخر هو مشروع التعليم الالزامى الذى يقضى بتعميم التعليم لجميع أبناء الامة فيما يسمى بالمدارس الالزامية على أن تكون مدة الدراسة بها ست السنوات من سن ٧-١٣ على نظام نصف اليوم أى تعليم مجموعة من التلاميذ من الصباح إلى الظهر، ومجموعة اخرى من الظهر إلى المساء وقصد بهذا مضاعفة عدد التلاميذ فى هذه المدارس دون زيادة فى عدد المدرسين أو الابنية مع المساعدة على القضاء على الامية. كما قصد من هذا النظام اعطاء فرصة لآباء التلاميذ للاستفادة بهم فى اعمال الزراعة والصناعة فى الريف فى النصف الثانى من اليوم.

وقدرت ميزانية هذا المشروع بما لا يتجاوز ٣ مليون جنية، ووافقت الحكومة ووزعت نفقاته وانشاء المدارس اللازمة على ٢٣ سنة (١٩٢٦/٢٥-١٩٤٨/٤٧). وبدأت وزارة المعارف فى تنفيذ المشروع بالتعاون مع مجالس المديريات.

ولقد اهتمت الدولة بالتعليم وبالانفاق عليه بشكل ملحوظ حيث أرتفعت ميزانية التعليم من اجمالى ميزانية الدولة عام ١٩٢٦/١٩٢٥ من ٥,٨٦٪ إلى ٨,٥٠٪ عام ١٩٣٢ إلى ٩,٨٤٪ إلى عام ١٩٤٢ إلى ١٢,٤٪ عام ١٩٥٢[١٥]. وبذلك يتضح مدى اهتمام الدولة بالتعليم والمساهمة فى تطويره وتوفيره للطبقات الشعبية والجدول التالى يوضح تطور عدد المدارس والتلاميذ فى المرحلة الاولية.

جدول رقم (٨)

يوضح تطور عدد المدارس والتلاميذ فى المدارس الاولية والابتدائية (١٩٢٣ - ١٩٥٢)[١٦]

السنة	المدارس الاولية		المدارس الابتدائية	
	عدد المدارس	عدد التلاميذ	عدد المدارس	عدد التلاميذ
١٩٢٣	٣٧٢٩	٣١١٢٤٠	٢٥٣	٥٠٥٢٥
١٩٣٧	٤٥١١	١٠٠٣٧٣٧	٥١٩	٨٣٠١٤
١٩٤١	٤٦٣٦	١١١٥٥٧٥	٥٧٠	٩٣١٠١
١٩٤٨	٥١٣٩	٩٠٤٧١٢	٨١٦	٢١٩٧٤٢
١٩٥٢	٥٨٢٥	١٠٤٧٠٢١	٩٧٢	٣٤٣٧٠٥

٢- المرحلة الثانوية:

كانت أول مدرسة أنشئت للتعليم الثانوى هى مدرسة الخديوية عام ١٨٣٦ والتى عرفت بالمدرسة التجهيزية. وكان عدد المدارس الثانوية ١٩١٤ ستة وصارت تسع للبنين وواحدة للبنات عام ١٩٢١. وزيدت تدريجيا حتى بلغت ٢٠٩ مدرسة عام ١٩٥٢/٥١. وينقسم التعليم الثانوى فى هذه الفترة إلى:

أ- التعليم الثانوي النظري:

شهدت مرحلة التعليم الثانوى النظرى منذ عام ١٩٢١ عدة تعديلات من حيث سنوات الدراسة ونظامها ومناهجها. فقد جعلت مدة الدراسة فى التعليم الثانوى النظرى ٥ سنوات يحصل الطالب فى نهاية الثلاث سنوات الاولى

منها على شهادة الكفاءة، وقسمت السنتان الاخيريتان الى قسم أولى علمى، وكان الطالب له حق الاختيار فى الالتحاق فى إحداهما، ويحصل فى نهايتها على شهادة التعليم الثانوى الذى يعطيه الحق فى اكمال تعليمه بالجامعة أو المدارس العلى[١٧] . اما التعديلات الثانية التى مر بها التعليم الثانوى النظرى فقد جاءت فى تقرير احمد نجيب الهلالى عام ١٩٣٥ والذى بين فيه أن عيوب التعليم الثانوى تنحصر فيما يلى:

١- ازدياد عدد المواد الدراسية.

٢- عدم التناسب بين ما يدرس للثقافة العامة وما يجب تدريسه تمهيداً للتخصيص.

٣- نظام الامتحانات.

٤- ازدحام المدارس.

٥- النظام المتبع فى تعليم اللغات.

٦- سوء نظام التفتيش.

٧- إهمال الناحية التهذيبية فى التعليم.

٨- إهمال شأن المعلمين.

وقد أقترح تقرير الهلالى تقسيم المرحلة الثانوية إلى قسمين:

القسم الأول: وهو مرحلة عامة لمدة ٤ سنوات يعد الطلبة بعدها للتخصص.

القسم الثانى: وهو مرحلة التوجيهية ومدتها عام واحد.

وقد مر التعليم الثانوى بعد ذلك بتغيرات مختلفة تتناول مناهج الدراسة ومن أهمها توحيد الدراسة وجعلها ٥ سنوات لكل من البنين والبنات (كانت مدة الدراسة للبنات قد زيدت من قبل ٦ سنوات و٥ للثقافة العامة وسنة للتوجيهية).

وفى عام ١٩٥٠ صدر قانون مجانية التعليم الثانوى فزاد معه الاقبال على التعليم الثانوى النظرى دون التعليم الفنى. وأدى ذلك بالوزارة إلى إصدار القانون رقم ١٤ لسنه ١٩٥٢ وفيه وحدت المناهج ونظم الامتحانات والنجاح والقبول فى السنتين الاولى والثانية من المرحلة الثانوية وسميت بالمرحلة الاعدادية وأعطى الحق للطلاب للانتقال خلال هذه المرحلة الاعدادية من المدارس الفنية إلى الثانوية أو بالعكس طبقا لميولهم وقدراتهم كما قيد القانون مجانية التعليم الثانوى رعاية لميزانية الدولة فنصت المادة (٥٠) منه على أنه لا يجوز للطالب الذى يعيد الدراسة بالمرحلة الثانوية أن يتمتع بالمجانية بحيث لا يبقى بها من يعيد للمرة الثالثة أو من جاوز سنه ٢١ عاماً وقد أعاد هذا القانون فى نفس الوقت تقسيم السنة التوجيهية إلى أدبى وعلمى مرة ثانية.

ب- التعليم الثانوى الفنى:

عرفت المدارس الفنية فى مصر منذ إنشاء التعليم الحديث أو الأوروبى وقد كانت بمصروفات منخفضة فى بادىء الامر أصبحت بعد ذلك بالمجان مما يشجع على وجود ثنائية فى هذه المرحلة وعدم تطبيق مبدأ تكافؤ الفرص بين أبناء الشعب، واختلفت المناهج فى المدارس الفنية إختلافاً واضحاً عنها فى المدارس الثانوية النظرية. فالاولى مدتها من ٣-٥ سنوات وكانت مواد الدراسة تؤدى إلى تخصص مهنى والهدف هو أعداد الفنى فقط.

وكانت هذه المدارس إلى عهد قريب خطوة نهائية فى سلم التعليم ولم تؤدى إلى الإنتقال إلى مرحلة التعليم العالى الا تحت شروط قاسية لم تتوفر الا للقليل جدا من الطلاب. وقد خطت الوزارة عدة خطوات نحو علاج هذه المشكلة فألغت المصروفات عام ١٩٥٠ فى المدارس الثانوية النظرية التى كانت تؤدى إلى التعليم الجامعى وأخذت بعد ذلك فى محاولة التقريب بين

مناهج التعليم الثانوى والفنى بقدر الامكان فوحد القانون رقم ١٤٢ لعام ١٩٥٠ بين مواد الدراسة فى السنتين الاولى والثانية بتلك المدارس مع أضافة بعض مواد التخصص الفنية فى هاتين السنتين اذا اتضح استعداد الطالب لنوع من الدارسة أمكن التحويل اليها. ولذلك سميت هذه الفترة بالمرحلة الاعدادية.

جـ- مرحلة التعليم العالى:

ظات الجامعة المصرية الأهلية مستقلة عن الحكومة منذ عام ١٩٠٨ حتى صدور مرسوم بقانون فى مارس عام ١٩٢٥ بإنشاء جامعة القاهرة كجامعة حكومية وفتحت أبوابها بأربع كليات فقط هى الاداب والحقوق والعلوم والطب التى اشتملت على فروع للصيدلة. وفى عام ١٩٣٥ ضمت اليها بعض المدارس العليا التى كانت قائمة فى ذلك الوقت وهى كلية الهندسة والزراعه العليا والتجارة العليا ومدرسة الطب البيطرى وبهذا اكتمل تكوين أول جامعه مصرية حديثة فى القاهرة غير أسمها فى عام ١٩٤٠ إلى جامعة فؤاد الاول والتى أصبح أسمها الان جامعة القاهرة[١٩].

وفى عام ١٩٣٨ أنشأت جامعة القاهرة فروعا لكليتى الادب والحقوق فى مدينة الاسكندرية كنواه لجامعة الاسكندرية التى أنشئت بصفه رسمية عام ١٩٤٢ والتى تكونت من كليات الحقوق والادب والعلوم والتجارة والطب والهندسة والزراعة ثم صدر القانون رقم ٩٣ لعام ١٩٥٠ الخاص بإنشاء جامعة عين شمس فى مدينة القاهرة على أن يضم كلية الطب بالعباسية وكليات الادب والعلوم والهندسة والزراعة والحقوق ومعهد التربية العالى للمعلمين. وقد وجد إلى جانب هذه الجامعات الثلاث بعض المعاهد العليا كان الكثير فيها يفتتح أو يغلق تبعا لحاجة البلاد.

رابعا: التعليم والحركة الوطنية:

تكونت الحركة الوطنية فى هذه الفترة من تاريخ مصر الحديث من جهود الاحزاب السياسية الوطنية (كالوفد – مصر الفتاة...الخ) وجهود القوى الوطنية كأفراد (اسماعيل القبانى، طه حسين، نجيب الهلالى...الخ) أو كجماعات سياسية تعبر عن مصالح الطبقات الاجتماعية التى تنتمى اليها، وكذلك جهود الوزارات الوطنية التى تولت الحكم فى خلال تلك الفترة، والتى عمل رجالها الوطنين على تطوير التعليم وتحديثه. هذا إلى جانب الجهود الاهلية والتى تمثلت فى الجميعات الخيرية الاسلامية والمسيحية والهيئات الاجتماعية الاخرى ويمكن أن نستعرض نتائج كل تلك الجهود فيما يلى[٢٠]:

١- مدارس المشروع (١٩٢٤):

فى نفس العام الذى صدر فيه دستور عام ١٩٢٣ وضعت الوزارة مشروعا لتعميم التعليم الاولى وبدأت فى تنفيذه فوراً فأنشأت ١٢٧ مدرسة أولية فى المديريات والمحافظات تسير على نظام وخطة المدارس الاولية. وجعلت التعليم فيها بالمجان. وقد عرفت هذه المدارس باسم (مدارس المشروع) نسبة إلى مشروع التعليم الاولى عام ١٩٢٣ ومع أن الوزارة بدأت تنفيذ هذا المشروع بحماس كبير الا أنها سرعان ما عدلت عنه فلم تتوسع فى إنشاء مدارس أخرى لانها كانت تعد مشروعاً آخر لتعميم التعليم فى المرحلة الاولى وهو الذى قام على فكرة الالزام كما ورد فى دستور عام ١٩٢٣.

٢- مشروع التعليم الالزامى(١٩٢٥):

وفى عام ١٩٢٥ أستعرضت الوزارة جميع المشروعات التى قامت لتعيمم التعليم الاولى وأنتهت إلى اصدار مشروع التعليم الالزامى. وكان هذا المشروع يرمى إلى تعميم التعليم بإنشاء مدارس الزامية أو مكاتب عامة مدة الدراسة بها ٦ سنوات من ٧ – ١٣ سنه وتسير الدراسة بها على أساس نصف

اليوم أو نظام الفترتين، بمعنى أن تتعلم مجموعة من الاطفال فى الصباح ومجموعة بعد الظهر وذلك حتى يتمكن التلاميذ من مساعدة ذويهم فى الزراعة والصناعة حتى لا يؤدى التعليم إلى هجرة الصبية لحرفهم التى يرغبون فى إعداد أنفسهم لها. ولكى يتم تعليم أكبر عدد ممكن من التلاميذ بنفس التكاليف.

ولقد وضعت خطة لانشاء عدد معين من المدارس فى كل عام وبدىء فى تنفيذ المشروع فعلاً عام ١٩٢٥، وقدرت نفقاته مبدئياً بما لا يتجاوز ٣ مليون جنية موزعة على ٢٣ سنه (١٩٢٥ –١٩٤٨/٤٧) وسارت خطة تنفيذ المشروع مشاركة بين الوزارة ومجالس المديريات وفق الاسس الاتية(٢١).

أ- تقوم مجالس المديريات بانشاء وتأثيث وادارة المدارس الواقعة فى نطاقها على أن تقوم الوزارة بأنشاء مدارس المحافظات.

ب- تتولى الوزارة التفتيش على هذه المدارس من الناحية الفنية والصحية وتدفع نفقات اعداد المعلمين ومرتباتهم ونفقات التفتيش ومرتبات العمال وثمن الكتب والادوات.

جـ- تتولى ادارة المكاتب والمدارس الالزامية فى كل مديرية لجنة فنية تسمى لجنة (التعليم الالزامى) يرأسها مدير الاقليم ويتكون اعضاؤها من مدير التعليم وناظر المدارس الثانوية وأحد مفتشى الوزارة أو من يختاره المجلس من بين أعضائه.

وقد وضعت للمدارس الالزامية خطة دراسة تتضمن الموادالاتية:

القرآن الكريم – اللغة العربية – الخط – الاخلاق – التربية الوطنية – التاريخ – الجغرافيا – مبادىء العلوم والصحة – الحساب – الاشغال اليدوية – الرسم – التربية اليدوية – وبمقارنة هذه الخطة بما كان يدرس فى المكاتب الاهلية أو الكتاتيب يتضح مدى طموح الخطة الجديدة وازدحامها بالمواد

الدراسية ولقد توسعت الوزارة فى إنشاء مدارس للمعلمين والمعلمات الاولية وزيادة عدد فصولها، ولقد بدأت الوزارة بخطوات سريعة فى تنفيذ المشروع، سرعان ما أخذت فى الابطاء، حيث أنها إنقصت مدة الدراسة الى خمس سنوات بدلا من ست سنوات وذلك عام ١٩٣٠، كما تناولت خطة الدراسة ومناهجها بالتعديل عدة مرات، وهكذا اضاف مشروع التعليم الالزامى نوعا ثالثا إلى مدارس المرحلة الاولى فأصبحت هناك ثلاثة انواع هى:

- المدرسة الابتدائية (على النظام الأوروبى وتدرس فيها اللغة الاجنبية).
- المدرسة الاولية (التى أنشئت عام ١٩١٦ بدون لغة أجنبية).
- المدرسة الالزامية (التى أنشئت عام ١٩٢٥ وفقا لمشروع التعليم الالزامى).

وذلك بالاضافة إلى التعليم فى الأزهر وفى المدارس الاجنبية.

٣- مشروع اصلاح التعليم الالزامى (١٩٤١):

أظهرت التجربة أن مشروع التعليم الالزامى لم يأت بالثمرة المرجوة منه. وتزايد شعور المسئولين فى الوزارة بأن التعليم الالزامى قاصر عن تحقيق الاهداف التى قصدت منه: فقد عجزت مجالس المديريات عن تحمل الاعباء المالية التى كان يتطلبها تنفيذ المشروع وكثرت الشكوى من سوء حال المدارس وعدم استفادة الطلاب من نظام نصف اليوم، يضاف إلى هذا أن نظام الازدواج فى نوع المدارس والادارة التعليمية قد تزايد خطرة بزيادة عدد المدارس الابتدائية الالزامية. ولم يعد من المعقول أن يظل النظام التعليمى قائما على أسس ضعيفة.

ولقد أنتهى الامر بالوزارة إلى دراسة الوسائل والسبل للخروج من هذه الازمة. فقدمت مشروع لاصلاح التعليم الالزامى قدم للمجلس الاعلى للتعليم فى ديسمبر عام ١٩٤١. وقد تضمن هذا المشروع الاسس الاتية:

- ليس الهدف من التعليم الالزامى مجرد محو الأمية. بل يجب أن يشمل تثقيف أبناء الشعب تثقيفاً عاماً يؤدى بهم إلى حياة قومية مناسبة.
- يجب أن يكون الهدف الذى نرمى إلى بلوغه فى فترة معقولة توحيد مناهج التعليم الأولى والابتدائى، لتكون هذه المرحلة أساسا مشتركا لجميع التلاميذ، يمهد لمواصلة التعليم فى المرحلة التالية لكل من يتوافر لدية الاستعداد.
- تكون مدة التعليم الالزامى ٦ سنوات من ٦-١٢ بعد فترة إنتقال مناسبة.
- اتباع نظام اليوم الكامل فى جميع المدارس الالزامية لان التجربة أثبتت أن كثيراً من عيوب هذا التعليم ترجع إلى نظام نصف اليوم.
- وجوب التنسيق بين مناهج السنوات الاربع الاولى فى المدرسة الالزامية وبين مناهج السنتين الاولى والثانية فى المدارس الابتدائية فيما عدا اللغة الاجنبية ويراعى اعداد الطفل للحياة العملية فى السنتين الخامسة السادسة.
- العناية برفع المستوى الصحى للتلاميذ إلى جانب العناية بالنواحى العقلية.
- العناية برفع مستوى اعداد معلم التعليم الزامى.
- تتحمل وزارة المعارف مسئولية ادارة التعيلم الالزامى والتفتيش عليه فى جميع أنحاء القطر، وذلك لان التجربة التفتيش المشترك أثبتت فشلها.

ولقد أخذت الوزارة فى تحويل المدارس الالزامية التى كانت تابعة لها الى نظام اليوم الكامل، واشارت إلى مجالس المديريات بتحويل مدارسها ايضاً. وجعلت مدة الدراسة بها ٦ سنوات وصدر فى عام ١٩٤٢ قانون يفرض على الدولة توفير تغذية صحية للطلاب بدء من عام ١٩٤٣/٤٢، كما آمنت الوزارة بفكرة المدرسة الريفية التى بدأت كتجربة فى قرية المنايل عام ١٩٤١ وأخذت الوزارة تنشأ المدارس الريفية للربط بين المدرسة والبيئة.

٤- توحيد المرحلة الأولى[٢٢]:

فى عام ١٩٣٨ خطت الوزارة اول خطوة نحو تقريب شقة الخلاف بين التعليم الاولى الابتدائى فألغت تدريس اللغة الاجنبية من منهج المدرسة الاولية والابتدائية وجعلت تدريسها يبدأ من السنة الثانية ثم أتبعت ذلك بالغاء اللغة الاجنبية من الثانية الابتدائية عام ١٩٥٤، فأتاح ذلك الفرصة امام تلميذ المدرسة الاولية لان يلتحق بالتعليم الابتدائى حتى سن العاشرة.

وفى عام ١٩٤٤ قررت الحكومة الغاء المصروفات المدرسية فى التعليم الابتدائى وكان لهذا القرار أهميته القصوى فقد أزال الاسوار التى كانت تفصل بين المدرستين الابتدائية والاولية. واصبحت المدرسة الابتدائية مفتوحة لابناء الشعب.

وفى عام ١٩٤٨/٤٧ أنشئت المدارس الاولية النموذجية ووضعت لها مناهج ترتفع بتلاميذها إلى مستوى زملائهم فى التعليم الابتدائى فيما عدا اللغة الاجنبية وعدل قانون التعليم بحيث منح التلاميذ المدارس الاولية النموذجية حق التقدم لامتحان الشهادة الابتدائية مع السماح لهم بامتحان اضافى فى اللغة الأجنبية، وبذلك اصبح الحصول على الشهادة الابتدائية والالتحاق بالتعليم الثانوى أو الفنى المتوسط غير مقصور على تلاميذ المدارس الابتدائية بل يشترك معهم فيه تلاميذ المدارس الاولية النموذجية.

وفى عام ١٩٤٩ أعفى جميع التلاميذ من نفقات الكتب المدرسية والتغذية وشعر الناس حينذاك أن امام الاطفال فرصا متكافئة – ولو من الوجهة النظرية على الاقل – لكى يتابعوا التعليم الذى يروق لهم بغض النظر عن أوضاعهم الاجتماعية والطبقية.

وفى عام ١٩٥١ صدر القانون رقم ١٤٣ فازال الفوارق بين المدرستين

الابتدائية الاولية وبمقتضاه سميت جميع مدارس المرحلة الاولى باسم (المدارس الابتدائية).

٥- تطوير الازهر:

بعد صدور القانون رقم ١٠ لعام ١٩١١ الذى قسم التعليم بالازهر إلى ابتدائى وثانوى وعالى مع ادخال المواد العلمية على مناهج الدارسة توالت القوانين التى تهدف إلى تطوير الازهر لمسايرته للتقدم العلمى الحادث ومنها:

القانون رقم ٢٢ لعام ١٩٢٣:

والذى جعل مدة المدارس أربع سنوات فى كل مراحلة الثلاث. بدلا من خمس سنوات كما كان الحال فى قانون عام ١٩١١. كما أدخل هذا القانون بعض التغييرات فى مناهج الدراسة خصوصاً فى القسم الخاص بالعلوم الرياضية.

القانون رقم ٩٤ لعام ١٩٣٠:

ويعتبر من أهم القوانين التى صدرت لتطوير الازهر واحداث تعديلات جوهرية فى نظام التعليم الازهرى، حيث هدف القانون إلى:

١- تنظيم مراحل التعليم إلى أربع مراحل: ابتدائى (٤ سنوات) وثانوى (٥ سنوات) وعالى (٤ سنوات)وقسم التخصص الذى تقررت مدة الدراسة به طبقاً للقانون رقم ٣٧ لعام ١٩٣٣.

٢- اشتمل التعليم العالى فى ثلاث كليات هى كلية الشريعة وكلية أصول الدين وكلية اللغة العربية.

٣- وقسم التعليم الثانوى كذلك إلى مرحلتين: مرحلة أولى تشمل الثلاث سنوات الأولى ومرحلة ثانية تشمل السنتين الرابعة والخامسة.

القانون رقم ٣٧ لعام ١٩٣٣:

وقسم التخصص الى تخصص فى المواد المهنية وتشمل القضاء الشرعى والوعظ (٣ سنوات) والتدريس (سنتين) والى تخصص فى المادة بفروعها العديدة ومدته ٦ سنوات وكان كل قسم منها يتبع أحد كليات الثلاث.

القانون رقم ٢٦ لعام ١٩٣٦:

ولقد صدر هذا القانون فى عهد الشيخ المراغى، وأدخل على الازهر بعض التعديلات التى كان الهدف الاساسى منها هو التقريب بين التعاليم الدينية التى تعطى فى الازهر والتعاليم الاخرى التى كانت تدرس خارجه ومن أهم ما حققه هذا القانون تحديد سن القبول فى المرحلة الابتدائية بما لا يقل عن ١٢ سنه مع أمتحان للقبول فى المطالعة والكتابة والخط مع حفظ القرآن الكريم كاملا. وأدخل القانون كذلك تدريس اللغة الاجنبية فى مرحلة التعليم العالى. وقسمت شهادات التعليم العالى الى شهادة العالمية فى نهاية الدراسة بالكليات، وشهادة العالمية مع الإجازة بعد سنتين من التخصص وشهادة العالمية بدرجة الاستاذية فى نهاية مرحلة التخصص التى كانت تتراوح بيم ٥ – ٧ سنوات.

٦- تعليم العامة وتعليم الخاصة:

شهدت تلك الفترة إثارة قضية تعتبر اخطر القضايا التعليمية وأهمها فى تاريخ التعليم الحديث فى مصر. لقد كانت كل الجهود تهدف إلى توفير حد أدنى من التعليم للعامة من الشعب المصرى (الفقراء والمعدومين) فى حين تميز أغنياء بكل الامكانيات التى تسهل لهم الحصول على أرق أنواع التعليم المعروض فى السوق امامهم. ولم يقف امامهم مانع يحول دون حصولهم على هذا التعليم أو ذاك داخل الوطن أوخارجه، كما أننا يجب أن نشير منذ البداية بأن المجتمع المصرى فى تلك الفترة، كان مجتمعا طبقياً نضجت فيه الطبقات الاجتماعية تماماً وتشكلت لها أحزابها السياسية ووسائلها للدفاع

والتعبير عن مصالحها. وكان التناقض حاداً بين الاغنياء والفقراء بين من يملكون كل شيء، ومن ليس لديهم شيء. ووسط هذا الجو الاجتماعى ظهرت قضية تعليم العامة (الشعب) وتعليم الخاصة (الصفوه) وسميت حينذاك بقضية الكم والكيف ولقد تبنى قضية الكم (تعليم العامة) طه حسين ونجيب الهلالى وتبنى قضية الكيف (تعليم الخاصة) المزعومة اسماعيل القبانى. وسوف نعرض لكلا الرأيين ثم نعلق بوجهة نظرنا فى هذه القضية الهامة والتى مازالت تحكم سياسة التعليم فى مصر الان.

اراد اسماعيل القبانى بوجهة نظرة أن يجعل التعليم فى المرحلة الاولى الزاميا لجميع الاطفال. ثم يبدأ بعد ذلك باختيار الصالحين للاستمرار فى التعليم النظرى الذى يؤدى إلى التعليم العالى. وتتم عملية الاختيار هذه باستعمال مجموعة من الاختبارات النفسية على مرحلتين مرحلة أولى استطلاعية عند سن ١٢ سنة، ومرحلة ثانية تأكيدية عن سن ١٤ سنة، يوجه يعدها الطلاب إلى التعليم النظرى أو الفنى حسب قدراتهم واستعدادهم وميولهم. وهذا معناه انهاء دراسة من ذهبوا إلى المدرسة الثانوية الفنية عند هذه المرحلة. ويرى الاستاذ القبانى ان فتح أبواب المدرسة على مصراعيها معناه فصول ومدارس مزدحمة. وأنخفاض مستوى التعليم من حيث الكيف وبناء على هذا تقسم الدراسة فى مدارس التعليم العام إلى[٢٣]:

- مدارس ابتدائية للاطفال من سن ٦ – ١٠ سنوات، وتكون بالمجان لجميع الاطفال.
- مدارس متوسطة من سن ١٠–١٤ سنه ويكون التعليم فيها بالمجان بصفه عامة.
- مدارس ثانوية نظرية من ١٤–١٨ سنه وتكون مجاناً للمتفوقين وبمصروفات لغيرهم.

ولقد عبر اسماعيل القبانى عن وجهة نظره هذه فى مجموعة من التقارير والمقالات التى كتبها فيما بين عام ١٩٢٤ - ١٩٤٧ وضعت فى كتابة دراسات فى مسائل التعليم ولقد كانت لاراءه نتائج فى الواقع التعليمى حيث تم توجيه المرحلة الاولى من سن ٦-١٢ سنه لجميع التلاميذ وجعل السنه الاولى والثانية من المرحلة الثانوية موحدة بالنسبة للمدارس الفنية والنظرية حتى يمكن للتلميذ الانتقال من مدرسة إلى أخرى حسب استعداداته وميوله وقدراته.

أما اراء طه حسين ونجيب الهلالى والتى ارتبطت بالكم أو تعليم العامة فيرى طه حسين فتح أبواب التعليم الفنى أو تعليم المرحلة الأولى لجميع ابناء الشعب وفتح ابواب التعليم الثانوى امام جميع الطلاب ممن يرغبون فيه دون داع للقيام بتطبيق بعض الاختبارات لاختبار التلاميذ. ويؤكد طه حسين ذلك فى مؤلفه العظيم مستقبل الثقافة فى مصرحيث يقول: وأول ما يجب أن نلاحظه ويجب أن يفهمه المشرفون على الامر فى مصر، أن التعليم ليس ترفا، وإنما هو حاجة من حاجات الحياة، وضرورة من ضرورتها، ويؤكد ايضاً أن: كل هذا ينتهى بنا أن الديمقراطية الصحيحة اذا فرضت المساوه بين أبناء الشعب فى الحقوق والواجبات فهى لا تقبل ان يفرق بينهم فى حرية التعليم، وان يقصر لون من ألوان هذا التعليم على جماعة من أبناء الشعب يخرج منها القادة والسادة والمديرين[٢٤].

ان طه حسين يرى أن تتم عملية الاختيار بطريقة طبيعية عن طريق ملاحظة التلاميذ، فالطفل الذى يثبت فشله ولا يمكنه الاستمرار فى المدرسة الثانوية الاكاديمية عليه أن ينقل إلى احدى المدارس الثانوية الفنية أو المهنية.

واذا كان الخلاف بين كلا الرأيين يكمن فى المعيار الذى يتم على أساسه الاختيار للتعليم الثانوى. الا أن ذلك يضمر فلسفة اجتماعية وسياسية .تلف

هذا المحك أو المعيار. فيجب ان نشير إلى أن الفلسفة البرجماتية الامريكية التى ظهرت مع مطلع القرن بقيادة جون ديوى وأخذت تواجه الفلسفة الاشتراكية فى روسيا واختلاف كلا من النظامين التربوين. أخذت البرجماتية تتظاهر بدفاعها عن الديمقراطية والمدرسة والمجتمع. والطبيعة الانسانية، ولقد كان مقدم هذه الفلسفة إلى مصر عن طريق الاستاذ القبانى الذى أنبهر بها وأخذ يدافع عنها ويطبقها فى مدارسنا وأننا منذ البداية نعلن اننا نختلف جملة وتفصيلا مع الاستاذ القبانى ونتفق مع طه حسين وذلك للاعتبارات التالية:

- أن عملية الاختيار تتم وفق اختبارات نفسية صممت فى الغرب وفق فلسفته وبيئته الاجتماعية، وهى ليست بالضرورة صالحة للتطبيق فى مجال مختلف كلية عن مجتمعها الاصلى، بل هو مجتمع خاضع لسيادتها ونفوذها.
- ان القدرات العقلية اذا اتفق على انها وراثية، فما ذنب الفقراء فى ذلك، واذا اتفق على انها تفاعل بين البيئة والوراثة، فليس للفقراء ذنب فى أنهم ولدوا وعاشوا وتربوا فى بيئته لاتنمى قدراتهم العقلية بالقدر المطلوب لانهم يعانون جملة من الحرمانات الكثيرة التى ليس لهم دخل فيها. بل المجتمع والدولة هى المسئولة عن ذلك حيث أنها تدير دفة الامور وتعيش على كد وعرق الفقراء.
- ان الميول والقدرات والاستعدادات ليست ثابتة بل هى متغيرة بتغيير البيئة والمناخ الاقتصادى والاجتماعى والسياسى والثقافى والنفسى.
- ان الاعتماد على تلك الاختبارات يعنى فى التحليل الاخير ان الاغنياء قادرون على تنمية هذه القدرات والاستعدادات عن طريق الدروس الخصوصية من حيث أنهم يملكون السلطة والنفوذ وكافة الامكانيات لذلك، من أدوات ومعينات تنمى تلك القدرات.

- عند نشأة التعليم الحديث فى مصر فى عهد محمد على كان الاهالى يعرضون عنه، مع تطور المجتمع والتواجد الاجنبى والاستعمارى الذى أذكى اهمية التعليم النظرى عن غيره من أجل الحصول على الوظيفة المحترمة والمكانة الاجتماعية المرموقة. هو الذى أذكى التزاحم على التعليم النظرى دون غيره من أنواع التعليم، فكيف نحرم الفقراء بحجة اجراء اختبارات، وهناك سياسة للاحتلال هى التى ولدت هذا التنافس على التعليم فتقسم أبناء الامة إلى طبقات.
- ان ظاهرة الدروس الخصوصية التى تعادل مدرسة موازية للتعليم المصرى المعاصر، سوف تكون فى صالح القادرين على دفع ثمنها، دون الفقراء وبذلك فإن محك الاختبار ليس محكا موضوعيا لانتقاء الطلاب إلى أنواع التعليم.
- ان الاختبارات النفسية - الذكاء وغيرها - فى محل مراجعة الان فى الغرب، ولقد اثبتت كثير من الدراسات النفسية ان هذه الاختبارات منحازة سواء من قبل الذين صمموها ووضعوها، كما أن هذا الاختبارات تعبر عن ايديولوجيات فلسفية معينة. ولا يجوز نقلها برمتها والقياس والإختيار عن طريقها، فموضوع الذكاء مثلا هناك العديد من الدراسات التى أثبتت أن يتشكل فى الانسان وفق المحيط الاجتماعى والبيئى والطبقى الذى يعيش فيه.... ولم تعد نظريات وراثية الذكاء لها أهمية بعد أن أثبتت العديد من الدراسات عكس ذلك.. وان كانت هذه الاختبارات سواء منها اللفظية أو المصورة تعبر عن الحقيقة وهى تعادل الاختبارات المدرسية ...وكذلك موجهة اليها نفس الاتهامات التى توجه إلى اساليب التقويم فى مدارسنا.

ولكننا نقول أننا نتفق مع طه حسين، لانه الدولة والمجتمع مسئول كل

منهم على الترويج لنوع التعليم دون غيره، فلو تساوى جميع الخريجيين كلا وفق عمله الذى يؤديه من أجر يستحقه وليس تسعيره الشهادة الحاصل عليها ولو ساد المجتمع نمط من القيم يؤكد ويدعم قيم العمل والجهد والعمل اليدوى، لما كان هناك صراع وتنافس حول التعليم النظرى والفنى. ان: التعليم اليوم حق من حقوق الانسان يجب ألا تقف امامه عوائق مالية أو اجتماعية أو حتى نفسية. توفره الدولة للجميع، وفق احتياجات المجتمع وتطوره، إن ما نادى به القبانى كان سائداً من قبل فى سياسة الاحتلال. توفير التعليم الأولى وقصر التعليم الثانوى على القلة (الصفوة) ان نمط القيم السائد هو الذى يحدد مسار وتوجيهات سياسة التعليم بين نظرى وفنى لان اللبس بين كل من التعليمين ما زال موجودا، العمل النظرى للصفوة والعمل اليدوى للرعاع هكذا قال أفلاطون...

مراجع الفصل الخامس

١- محمود متولى: **الاصول التاريخية للرأسمالية المصرية وتطورها** (القاهرة: الهيئة العامة للكتاب، ١٩٧٤) ص ٢١٦.

٢- الامم المتحدة: **التطورات الاقتصادية فى الشرق الاوسط بين عام ١٩٤٥ - ١٩٥٤**، ص ٢٧.

3- Issawi Charles, **Egypt At Mid Century** (Londo Oxford uni., 1954). p.90.

٤- **كتاب المجلس الدائم للانتاج القومى**، (القاهرة: ١٩٥٥) ص٩.

٥- على الجريتلى: **التاريخ الاقتصادى للثورة - ١٩٥٢ - ١٩٦٦**، (القاهرة: دار المعارف ١٩٧٤)، ص ص ٢٥ - ٢٧.

٦- سعد مرسى احمد وسعيد اسماعيل على: **مرجع سابق**، ص ٤١١.

٧- فوزى جرجس: **دراسات فى تاريخ مصر السياسى** (القاهرة: دار النديم، ١٩٥٨) ص ١٩١.

٨- جمهورية مصر: **القضية المصرية**، ١٨٨٢ - ١٩٥٤ (القاهرة: المطبعة الاميرية ١٩٥٥) ص ٥٣٩.

٩- احمد عزت عبد الكريم: **التاريخ القومى**، ص٢٢.

١٠- احمد نجيب الهلال: **تقرير عن اصلاح التعليم فى مصر** (القاهرة: وزارة المعارف العمومية، مطبعة بولاق، ١٩٤٣) ص ص ٤-٦.

١١- محمد على علوبة: **مبادىء في السياسة المصرية**، ص ١٧٠ نقلا عن سعد مرسى احمد، مرجع سابق ص ٤٠٨.

١٢- منير عطا الله سليمان وآخرون: **مرجع سابق**، ص ص ١٤٤ - ١٥٠.

١٣- الوقائع المصرية: **دستور عام ١٩٢٣**، عدد ٢ ابريل ١٩٢٣، المادة (١٩).

١٤- سيد ابراهيم الجيار: **تاريخ التعليم الحديث فى مصر وابعاده الثقافية**، (القاهرة: دار غريب، ١٩٧٤)، ص ١٦٦.

١٥- جامعة الدول العربية: **مؤتمر التعليم الالزامي المجانى للدول العربية**، مرجع سابق ص ص ١٨ - ٦٢.

١٦- **المرجع السابق**: ص ص ٤٥-٥٣.

17- Amir Boktor, **Egypt Educational Yearbook**, Internatioal Institute Of The Teachers College Columbia uni. (N.Y.1937), pp.135 - 140.

١٨- احمد نجيب الهلالى: **التعليم الثانوى عيوبه ووسائل اصلاحه**، مرجع سابق ص ص ٦-٧.

١٩- منير عطا الله سليمان: **مرجع سابق**، ص ١١٥.

٢٠- سيد ابراهيم الجيار: **مرجع سابق**، ص ص ١٦٦- ١٧٠.

٢١- جامعة الدول العربية: **مرجع سابق**، ص ٢٧.

٢٢- سيد ابراهيم الجيار: **مرجع سابق**، ص ١٧٢.

٢٣- اسماعيل القبانى: **دراسات فى مسائل التعليم**، (القاهرة: النهضة المصرية، ١٩٥١) ص ص ١٨٢ - ٢٢٠.

٢٤- طه حسين: **مستقبل الثقافة فى مصر**، (القاهرة: طبعة المعارف، ١٩٣٨) ص ص ١٣٦ - ١٢٧.

الفصل السادس

الابعاد الاقتصادية والاجتماعية والسياسية للمجتمع المصرى فى الفترة من عام ١٩٥٢ - ١٩٧٠

- أولاً: البعد الاقتصادى.
- ثانياً: البعد الاجتماعى.
- ثالثا: البعد السياسى.

لقد مـر المجتمع المصرى بتحولات جذرية وكبيرة على الصعيد الاقتصادى والاجتماعى والسياسى بعد ثورة يوليو ١٩٥٢ . وترتب على هذه التحولات الجديدة تغير فى فلسفة التعليم وسياسته وأهدافه وكذلك محتواه، بحيث اصبح التعليم المصرى بعد عام ١٩٥٢ يواكب إلى حد ما التحولات والتغيرات الجديدة التى شهدها المجتمع المصرى فى تلك الفترة.

أولاً: البعد الاقتصادى:

يمكننا تقسيم تطور الاقتصاد المصرى بعد عام ١٩٥٢، إلى ثلاث مراحل رئيسية لكل منها سماتها الخاصة وظروفها التاريخية التى فرضت نفسها على الدولة بعد عام ١٩٥٢ . وهى مرحلة المشروعات الحرة (١٩٥٢ – ١٩٥٦) مرحلة الرأسمالية الموجهة (١٩٥٧ – ١٩٦١)، مرحلة رأسمالية الدولة أو التحول الاشتراكى (١٩٦٢ – ١٩٧٠)

مرحلة المشروعات الحرة (١٩٥٢ - ١٩٥٦):

وهى المرحلة التى ظل الرأسماليون المصريون والاجانب يمارسون اعمالهم بحرية تامة، دون تدخل من الدولة، نظرا لعدم مقدرة الدولة على مواجهتهم بسبب إستئثارهم بمعظم الاقتصاد المصرى ومشاركتهم الفعالة فى السياسة المصرية داخليا وخارجيا. فحينما تسلم الضباط الاحرار زمام الحكم، لم يكن لديهم باستثناء حماستهم البالغة لتحديد الملكية الزراعية ايه ايديولوجية اقتصادية أو نظرية كاملة للتغير الثورى غير المبادىء الستة الشهيرة، ولا شك أنها كانت مبادىء عامة لا تحوى أية تفصيلات لكيفية تنفيذها أو وضعها فى اطار التطبيق، وخلت من اية اراء محددة حول موضوع التنظيم الاقتصادى والادارة الاقتصادية للدولة والمجتمع[1].

وكانت كل التصريحات التى صدرت عن رجال الثورة بخصوص العلاقة بين الدولة والرأسمالية المصرية تهدف الى إزالة أية شكوك من المحتمل أن

تكون قد راودت رجال الاعمال عن حقيقة نوايا الوضع الجديد خاصة وان الحكومة كانت تدرك مدى القلق والخوف الذى ساور رجال الاعمال، والأضطراب الذى عاشه رأس المال الخاص بسبب الظروف السياسية التى عاشتها مصر فى السنوات الاربع السابقة على الثورة . فمثلا بعد صدور قانون الاصلاح الزراعى الاول وما صحبه من ترقب ومن خوف واحجام عن الاستثمار خرج احد الضباط مؤكد إنه لا يوجد التزام بمدارس اقتصادية معينة، نحن لسنا من الاشتراكيين ولا نعتقد أن اقتصادنا يزدهر الا عن طريق المشروعات الحرة[٢] وصرح وزير مسئول فى ذلك الوقت بقوله سوف تشجع الدولة المشروعات الحرة وتدعمها بكل وسيلة ممكنة[٣]

وإذا إستثنينا قانون الاصلاح الزراعى الاول لامكننا القول بأن الوضع ظل اقتصاديا اشبه بما كان عليه قبل عام ١٩٥٢ . وليس أدل على ذلك من أن ٦١ ٪ من اتفاقات الدولة فى الفترة من ٥٢ – ١٩٥٦ كان على مشروعات الرى واستصلاح الاراضى الحكومية وحوالى ٣٩ ٪ على والكهرباء[٤] . وارتفعت الاستثمارات الحكومية من ٢٨ مليون فى السنه ١٩٥٢/٥٠ إلى حوالى ٦٦ مليون جنيه عام ١٩٥٦[٥] . وكان هدف الدولة الرئيسى من زيادة انفاقها هو خلق بنيان اقتصادية اكثر فعالية تستطيع المشروعات الخاصة فى اطاره ان تنمو بصورة اكثر سرعة وحركة ولذلك لم يكن هناك أى تعارض بين مصالح الدولة ومصالح الرأسمالية المصرية حينذاك .

مرحلة الرأسمالية الموجه (١٩٥٧ - ١٩٦١)

لقد خلا الميدان كاملاً امام الرأسمالية المصرية من كل منافسة اجنبية اثر حركة التمصير للمؤسسات الاقتصادية الاجنبية عقب عدوات عام ١٩٥٦ . ورغم أن الظروف كانت متاحة امامها لتتحرك بحرية الا أن الدولة بدأت تزيد من تدخلها فى الشئون الاقتصادية بعد أن تخلصت من كل القوى

السياسية المعارضة لها، وبعد أن حلت الاحزاب السياسية، واخذت تكسب تأييدا عالمياً وبصفه خاصة مع بلدان الكتلة الشرقية.

وبدأت الدولة تعمل على تجمع رأس المال للقيام بالمشروعات الصناعية المستقلة التى عجزت الرأسمالية المصرية عن القيام بها. وكان من ابرز مثل على ذلك هو انشاء المؤسسة الاقتصادية عام ١٩٥٧، إلتى أنيط بها القيام بالمشروعات الاقتصادية الوطنية التى رفضت الرأسمالية القيام بها، حيث أنها احجمت عن المساهمة فى حركة التصنيع التى كانت بصددها البلاد فى هذه المرحلة. وتدخلت الدولة لكى توجه الاقتصاد وجهة وطنية مستقلة.

مرحلة رأسمالية الدولة - التحول الاشتراكى (١٩٦٢ - ١٩٧٠):

لا شك ان تدخل الدولة فى عملية الانتاج يعطيه دفعه اسرع من المعدلات العادية للنمو الاقتصادى. حيث يكون تدخل الدولة اكثر عقلانية فى ادارة وتوجيه الانتاج، ولقد لجأت إلى ذلك الدول الرأسمالية الكبرى مثل المانيا واليابان كى تلحق بالدول التى سبقتها فى مجال التقدم (انجلترا وفرنسا).

ولا خلاف فى أن رأسمالية الدولة فى مصر تختلف عن الرأسمالية الاقتصادية فى الدول الغربية (امريكا) فهى كانت مخرج لرأسمالية متخلفة غير قادرة على تجاوز قصورها الذاتى وتحقيق أى تقدم ملموس فى التخلص من هيمنة الرأسمالية العالمية. ولقد طرأ تحول هائل على النظام الاقتصادى المصرى بعد عام ١٩٦٢ تمثل فى:(٦).

١- حركة التمصير التى شهدها الاقتصاد المصرى فى تلك الفترة.

٢- الاتجاه نحو التنمية الشاملة التى اقتضت توفير قدر كبير ومتزايد من الاستثمار العام لتحويل الخطط الاقتصادية ٦٠/١٩٦٥، ٦٥/ ١٩٧٠.

٣- حركة التأميمات للشركات الكبرى الصناعية والتجارية.

ولا شك ان قوانين يوليو قد أمكنها اعادة توزيع الدخل القومى – نسبياً – بطريقة ثورية لصالح طبقات الشعب المصرى عن طريق الضريبة التصاعدية على الايراد العام. وتحديد حد أدنى واعلى للمرتبات، وتحديد ساعات العمل بسبع ساعات، ومجانية التعليم فى جميع مراحله، والتوسع فيه ايضا والتغيير الذى لحق بمناهجة، وتحديد العلاقة بين المالك والمستأجر، زيادة حجم التوظف والعمالة، تعيين الخريجين....الخ.

ثانيا: البعد الاجتماعى:

لقد شهدت الخريطة الاجتماعية للمجتمع المصرى فى الفترة من عام ١٩٥٢ – ١٩٧٠ تحولات كبيرة وتغيرات فى الفئات الاجتماعية المختلفة، بظهور فئات وطبقات وكمون فئات أخرى، ويمكن ان نعرض فيما يلى لملامح التركيب الاجتماعى للمجتمع المصرى فى تلك الفترة.

التركيب الاجتماعي فى الريف:

١ – كبار الملاك الزراعيين: وتضم هذه الطبقة من يحوزون من عشرين إلى خمسين فدانا. علاوة على كبار الموظفين ويعتمد كبار الملاك الزراعيين على العمل المأجور لزراعة أرضهم. ويلجأون إلى اساليب الزراعة الرأسمالية المتقدمة على نطاق واسع، وذلك بزراعة بعض المحاصيل غير التقليدية ذات الربحية (كالفواكه والزهور والخضروات)[٧]. ولقد كشفت لجنة تصفية الاقطاع التى تشكلت عام ١٩٦٦ عن حقيقة اقتصادية واجتماعية هامة وهى أن كبار الملاك واغنياء الفلاحين قد تحولوا إلى انشطة رأسمالية متخصصة تأخذ طابع التكامل مثل: اقامة المزارع المتخصصة لتربية الماشية ومنتجات الالبان وغيرها[٨].

٢ – متوسطو الملاك الزراعيين: وتضم هذه الطبقة من يحوزون اكثر من خمسة افدنة حتى عشرين فدانا. ونتيجة لما تمتلكه هذه الطبقة من

حيازات أكبر من المتوفرة لصغار الفلاحين فهى تتمتع بوضع معيشى أفضل. وهم يلجأون لزراعة ارضهم بواسطة الاجراء المستديمين والفلاحون فى هذه المجموعة ينتجون اساسا من اجل السوق ويقومون بزراعة محاصيل غير تقليدية وأكثر ربحية(٩). وهذه الطبقة هى التى ارتكز عليها النظام السياسى عقب قيام الثورة وهى التى استفادت من التغييرات السياسية والاقتصادية التى تمت فى عهد الثورة.

٣- صغار الملاك الزراعيين: وتضم حائزوا اكثر من فدانين حتى خمسة أفدانه وتتمتع هذه الطبقة من الفلاحين بحيازات زراعية اكبر نسبيا وتشكل حوالى ٢ ٪ من مجموع عدد الحائزين للارض.

ويسود مفهوم العائلة فى هذه الطبقة كوحدة للانتاج، حيث تتم الاعتماد على العائلة للقيام بأعمال الزراعة دونما احتياج للاجراء الا فى موسم الحصاد(١٠). وفى معظم الاحوال تكفى الزراعة لتلبية معظم احتياجات الاسرة. ولذا فأن هذه الطبقة من الفلاحين تتمتع بقدر اكبر من الاكتفاء الذاتى بما يجعلها تحت ضغط اقل للاستدانه من الغير أو الاعتماد على السوق.

ولقد استفادت من الثورة برفع مستواها الاقتصادى والاجتماعى والثقافى عن طريق التعاونيات والوحدات الصحية والمدرسية المختلفة وكذلك من مجانية التعليم فى جميع مراحله المختلفة ولقد واصل ابنائها مراحل التعليم إلى منتهاه.

٤- فقراء الفلاحين: وتضم حائزوا فدانين فأقل. وتندرج الاغلبية الساحقة من الفلاحين بالتحديد تحت هذه الطبقة من فقراء الفلاحين التى تحتوى على ٥٠ ٪ من الاسر الجائزة على ارض. (سواء كانت مالكه أو مستأجرة) وهى تضم الفلاح المعدم الذى يستأجر قطعة ارض صغيرة

بحثا عن قدر من الدخل يسد رمقه وليتفادى العمل لدى الغير بصفه اساسية كعامل أجير[١١]. ولا يختلف وضع هؤلاء الفلاحين الفقراء كثيراً عن المعدمين حيث ان ناتج الزراعة لا يكفى لسد احتياجاتهم الغذائية ولإعالة أسرهم لذلك فهم كثيرى الاستدانة من الغير وهى تمثل المصدر الرئيسى لبؤسهم.

التركيب الاجتماعى فى المدينة:

١- البرجوازية الكبيرة: وهى الطبقة التى ارتكز عليها النظام الاجتماعى قبل عام ١٩٥٢. وكانت تسيطر على مصدرى الثروة والسلطة فيه. وبقيام الثورة فقدت احدهما الا وهى السلطة. وتضم كبار الملاك العقارين واصحاب الشركات والمديرين (ومن فى حكمهم) وممثلوا هذه الطبقة كونوا اكثر الصفات المميزة للرأسمالية المصرية كطبقة متعاونة مع الرأسمالية الاجنبية وارتبطت بالرأسمالية العالمية، وخضعت لها فى ظروف السيطرة السياسية والعسكرية فى فترة الاحتلال البريطانى لمصر. وكان لهذه الطبقة تأثيرها الاقتصادى والسياسى والايديولوجى على المجتمع المصرى لفترة قريبة، وعلى الرغم من التغيرات التى طرأت على المجتمع الا أنها مازالت تتمتع ببعض الميادين الاقتصادية التى مازالت مفتوحة امامها كالتجارة الداخلية والخدمات والنشاط الزراعى بأكمله[١٢].

٢- البرجوازية المتوسطة: وتضم اصحاب الورش الحرفية والمتاجر ومتوسطى وكبار الموظفين. وغالبا ما تسمى هذه الطبقة بالبرجوازية الوطنية - الرأسمالية الوطنية - ولقد تعارضت مصالحها الاقتصادية مع الاحتكار الاجنبى وقامت على أساس العلاقات الرأسمالية غير الاحتكارية فى مجال السوق. ففى ظروف السيطرة الامبريالية كانت مبعدة عن

استغلال الثروة القومية للبلاد وكانت هذه الطبقة بحكم تركيبها الاجتماعى ممثلة لمصالح فئات كبيرة من السكان(١٣). وفى الخمسينات والستينات لعبت دوراً قيادياً على المستوى السياسى والاقتصادى وكسبت فى صفها شرائح كثيرة من المجتمع المصرى بعد قوانين يوليو الاشتراكية.

٣- البرجوازية البيروقراطية: هى الطبقة الاجتماعية الناتجة عن ترابط ظاهرتين: أولهما: ظاهرة سيطرة الدولة على وسائل الانتاج، وثانيهما: عزل الجماهير الشعبية عن العمل السياسى المستقل، وطرح أى شكل من أشكال التنظيم الخاص بها. حينئذ تتشكل طبقة اجتماعية مرتبطة بالدور الاقتصادى المتزايد للدولة، وتحقق امتيازات مادية وثقافية تمكنها من ان تحتكر الدور القيادى فى عملية التنظيم الاجتماعى للمجتمع وهذه الطبقة لا يرتبط وجودها بملكيتها لوسائل الانتاج، بقدر ما يرتبط بتحكمها فى وسائل الانتاج العامة فى المجتمع كله(١٤).

ولقد كان قيام ثورة يوليو ١٩٥٢ هى المناسبة التاريخية النادرة التى تمكنت هذه الطبقة خلالها من أن تظهر للوجود. فقبل الثورة لم يكن لهذه الطبقة من وجود بحكم ان قادة الجهاز الادارى للدولة كانوا أنفسهم من اصحاب وسائل الانتاج وكانوا مرتبطين عضويا بهم، كما أن دور الدولة فى النشاط الاقتصادى كان محدوداً فى دور ضئيل من الخدمات العامة ولم يكن لها أى دور فعال فى التنمية الانتاجية ولقد تدعمت هذه الطبقة سياسياً وإقتصادياً وإجتماعياً من خلال معركة مارس ١٩٥٤ ومعركة العدوان الثلاثى ١٩٥٦، وكذلك بعد صدور قوانين يوليو الاشتراكية(١٥).

٤- البرجوازية الصغيرة: وتضم اصحاب الورش الحرفية (اقل من خمسة

عمال) وصغار ومتوسطى الموظفين. ولقد عانت معظمها من اضطهاد النظام السياسى، واقتربت بمستوى معيشتها من مستوى الطبقة العاملة. وكان احساسها بوضعها الاجتماعى بالنسبة للطبقات الاقطاعية والكبيرة واضحا نتيجة لوجودها فى المدن مما ساعد على تطور وعيها الثورى وازدياد نشاطها من سيطرة النظام القائم وخلال عملية النضال الثورى خرجت من هذه الطبقة الكوارد الشابة الرائدة فى الجيش وفى الاجهزة الحكومية ولقد كانت اكبر الطبقات حجماً أكثرها فقراً(١٦). ولقد احتلت موقفا وسطا بين الطبقة العاملة والمتوسطة وذلك بحكم طبيعتها الثنائية وتطلعاتها المستمرة للطبقة الوسطى. ولقد إستفادت من انجازات الثورة التعليمة ولاسيما وتكافؤ الفرص ومجانية التعليم، كما إستفادت من عملية الحراك الاجتماعى بعد قوانين يوليو الاشتراكية.

٥- الطبقة العاملة: وتضم عمال الحكومة الصناعيين والقطاع العام والعمال الحرفيين والباعة الجائلين (ومن فى حكمهم) وتمتاز بعدم ملكيتها لوسائل الانتاج وتمثل هذه الطبقة بعد حركة التصنيع الاغلبية فى المجتمع المصرى، وتمتاز بارتفاع نسبة الامية فيها وتدنى المستويات المعيشية لافرادها، وكذلك لارتفاع نسب معدلات الاصابة بالمرض بين افرادها نظراً لعدم ادراكهم للوعى الصحى أو لعدم وصول هذا الوعى إليهم. كما تمتاز بتمركزها فى المدن الصناعية الهامة مثل حلوان والمحلة الكبرى والقاهرة والاسكندرية. ولقد استفادت من قوانين يوليو فحصلت على حق تكوين اتحادات عمالية ونقابية لها تراعى مصالحها وتدافع عنها، كما أنها إستفادت كثيراً من انجازات الثورة فى مجال التعليم، حيث دخل ابنائها المدارس والجامعات والمعاهد العالية، وذلك لم يكن متاحا لها من قبل.

ثالثاً: البعد السياسى

لم يكن للضباط الاحرار فى الفترة من ١٩٥٢ إلى ١٩٥٤ أية ايديولوجية واضحة سوى الشعار المثلث الاتحاد والنظام والعمل ولقد كتب احسان عبد القدوس فى مارس ١٩٥٤ يقول: ان مبادىء الثورة كلها تنحصر فى كلمة واحدة مجردة هى (الاصلاح) اذ كان لقادة الثورة مثاليات أو ايديولوجيات فهى كلها تنحصر فى مثالية واحدة: الجيش للشعب وليس هناك مثاليات هناك ايديولوجية أخرى(١٧) ويظهر بوضوح فقدان أى فلسفة، أو حتى ارادة فى تبنى ايديولوجية معينة. ولم يتردد الرئيس جمال عبد الناصر فى الاعتراف بأنه منذ بدء الثورة لك يكن هناك أى خطة، ولكن كانت هناك ستة مبادىء اساسية منها القضاء على الاستعمار والقضاء على الاقطاع والاستغلال ورأس المال المستغل وتحقيق العدالة الاجتماعية، إقامة جيش وطنى، إقامة حياة ديمقراطية ولقد وضعنا هذه المبادىء الستة أمامنا دائماً ورحنا يوما بعد يوم وشهر بعد شهر، على ضوء التجربة الوطنية، نتخذ من القرارات ما يفتح الطريق لتنفيذ هذه المبادىء(١٨).

ثم توالت بعد ذلك الجهود لتحديد ايديولوجية معينة للثورة بدأت بصدور فلسفة الثورة فى ابريل عام ١٩٥٤ وتأسيس المؤتمر الاسلامى، لتسلم مقدرات القضية الاسلامية، والاشتراك فى مؤتمر باندونج، وأعلان الحياد الايجابى (١٩٥٥) ثم تبنى نظرية القومية العربية (١٩٥٦ - ١٩٥٨) والتخطيط الاقتصادى والاشتراكية الديمقراطية التعاونية (١٩٥٦ - ١٩٦٠) وهذه الايديولوجية التى بدأت عام ١٩٥٦ ولم تخلق من العدم، وإنما هى حصيلة اتجاهات الفكر المصرى الاساسية لم تطبعها الضرورة الاقتصادية والجغرافية فقط، بل طبعها كذلك الصراع العالمى بين الاشتراكية والرأسمالية فى فترة أفول الاستعمار.

المرحلة الاولى(١٩٥٢ - ١٩٥٦)

لقد شهدت هذه الفترة أهم وأخطر حدثين سياسيين هما:

أ - هيئة التحرير: لقد جرى تأسيس تنظيم سياسى واحد باسم هيئة التحرير فى ٢٣ يناير عام ١٩٥٣. وأصبح جمال عبد الناصر أمينا عاما له. وفى ١٦ يونيو عام ١٩٥٣ دخل حكومة محمد نجيب اربعة اعضاء مجلس قيادة الثورة وأصبح جمال عبد الناصر نائباً لرئيس الوزارء ووزيراً للداخلية.

وفى ١٨ يونيو الغيت الملكية رسمياً وأعلنت جمهورية مصر وأصبح تنظيم هيئة التحرير أعلى سلطة سياسية فى البلاد. ولقد أشتمل برنامجه السياسى على ما يلى(١٩):

١- جلاء القوات الاجنبية (البريطانية) عن وادى النيل دون قيد أو شرط.

٢- تمكين السودان من تقرير مصيره.

٣- تحقيق الاهداف والمصالح الأساسية للشعب، بحيث يؤمن على حقوقه وحرياته وفقاً لدستور يسجل ارادته.

٤- اقامه مجتمع على أساس من الايمان بالله والوطن والثقة بالنفس للتخلص من اسباب التخلف والضعف.

٥- توجيه النظام الاقتصادى إلى ما فيه تحقيق العدالة الاجتماعية، وحسن توزيع الثروة ووسائل الانتاج، واستغلال استثمار رؤوس الاموال فيها.

٦- كفالة الحقوق والحريات السياسية من الناحيتين السياسية والاجتماعية، فالمواطنون سواء أمام القانون ومن حقهم التمتع بحرية الفكر والرأى والعقيدة وممارسة الشعائر الدينية.

٧- دعم الصلات مع الشعوب العربية، لتحقيق التعاون الفعال بينهما.

٨- تعزيز ميثاق جامعة الدول العربية.

ب- أزمة مارس ١٩٥٤: وفى فبراير ومارس عام ١٩٥٤ تمت المواجهة الحاسمة بين رجال الثورة انفسهم من المنتمين إلى القيادات الفكرية المختلفة وحزب مصطفى كمال صدقى الديمقراطى بالاضافة إلى عناصر مختلفة من الجيش، كانت تقوم بحملة متواصلة لاعادة الحريات الديمقراطية والعودة إلى الدستور، وإنهاء الديكتاتورية العسكرية، وسميت هذه المواجهة بازمة مارس ١٩٥٤.

المرحلة الثانية (١٩٥٦ - ١٩٦١):

فى هذه المرحلة تم ابراز اربع خطوات رئيسية حددت معالمها هى: دستور ٢٥ يونيو ١٩٥٦، وتأسيس الاتحاد القومى فى ٢٨ مايو ١٩٥٧، بدلا من هيئة التحرير التى اثبتت فشلها فى مواجهة القضايا المجتمعه، انتخاب مجلس الامة فى يوليو ١٩٥٧. وأخيراً وحدة مصر وسوريا فى فبراير عام ١٩٥٨. ونستطيع القول أن جمال عبد الناصر قد استفاد من تجربة باندونج حيث تعرف خلالها على ما وصلت اليه البلدان الناشئة الحديثة الاستقلال، وادرك الاهمية السياسية لتعبئة الشعوب من أجل الدفاع والبناء، وبالتالى فى تبنى شكل معين من الديمقراطية القومية، كما أكتشف عند ولادة التضامن الاسيوى - الافريقى سندا، يزداد أهمية للمهمات التى كان ينوى انجازها فى مصر.

المرحلة الثالثة (١٩٦١ - ١٩٧٠):

لقد بدأت هذه المرحلة بالتأميمات فى القطاع الاقتصادى، وكذلك باعلان ميثاق العمل الوطنى ولقد اوضح الميثاق أن الاشتراكية هى الطريق إلى الحرية الاجتماعية وأن الاشتراكية العلمية هى الاسلوب الملائم لايجاد الطريقة الصحيحة المؤدية إلى التقدم[٢٠] ولقد أقر الميثاق بالرغم من

المعـارضـة التى أثارها الاخـوان المسلمين وأنشىء تنظيم جـديد – بدلا من الاتحاد القومى الذى لم يستطيع أن يتلائم مع مـهـمات المرحلة الجـديدة – الاتحاد الاشتراكى العربى باعتباره الجهاز المركزى للنشاط السياسى وكان من المفروض أن يمثل كل القوى الشعبية، على أن يكون للعمال والفلاحين ٥٠٪ من مقاعد كل لجان الاتحاد الاشتراكى العربى، وكذلك فى مجلس الامة المقبل[٢١]. ولقد أقصى الاتحاد الاشتراكى أولئك الذين ينتمون إلى الإخوان المسلمين وأقصى بعض اليساريين بصفتهم الفردية.

وأخيراً نستطيع القول أن الثورة حققت نجاحات كبيرة فى مجال السياسة الخارجية، ولكنها لم توفق فى تحقيق تلك النجاحات داخليا بنفس الدرجة. حيث أن تجربة الاتحاد الاشتراكى لم تؤت ثمارها المرجوه منها، رغم اعادة التشكيل عدة أن مرات، ومرجع ذلك الى عيوب، فى الشكل أى فى التنظيم السياسى وليس إلى قصور فى الجوهر وهو فكرة التحالف. ويمكن أن نوجز العيوب إلى أمور ثلاثة: الاول هو اسلوب تحقيق التجمع الكبير الذى يجب أن يكون معبراً عن حقيقة تنظيم سياسى يمثل هذا التحالف الواسع. والثانى: الخلط بين اسلوب الحزب الواحد، واسلوب التحالف. والثالث: هو علاقة التنظيم السياسى بالسلطة[٢٢].

إلى جانب وجود تنظيم سياسى علنى هو الإتحاد الإشتراكى العربى، وآخر مواز له ولكن بشكل سرى وسلطوى، هو التنظيم الطليعى ولقد أدت تلك الإزدواجية السياسية إلى تنوع السلطات والمهام، وإلى ترهل سياسى وحزب وسيادة البيروقراطية كنمط وأسلوب حكم وإداه للمجتمع المصرى فى تلك الفترة.

مراجع الفصل السادس

١- محمود متولى: **الاصول التاريخية للرأسمالية المصرية وتطورها.** (القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٧٤) . ص ٢٥٧ .

٢- الاهرام: **عدد ٢٦ يناير، عام ١٩٥٤** (من تصريح للسيد صلاح سالم وزير الارشاد القومى) .

٣- الاهرام: **عدد ١٥ ديسمبر، ١٩٥٤** (من تصريح للدكتور عبد المنعم القيسونى، وزير الخزانة) .

4- U.N., Economic **Development In The Middle East**, New-York, 1956. p.13.

٥- نشرة لجنة التخطيط القومى، رقم ١٤٩ . ص ص ١٩ - ٢٠ .

٦- روبرت مابرو: **الاقتصاد المصرى ١٩٥٢ - ١٩٧٢**، ترجمة: صليب بطرس (القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٧٦) . ص ص ١٩٧ - ١٩٨ .

٧- فتحى عبد الفتاح : **القرية المصرية بين الاصلاح والثورة ١٩٥٢ - ١٩٧٠** (القاهرة، دار الثقافة الجديدة. ١٩٧٥) . ص ص ٢٠٤ - ٢١٠ .

٨- مجلة الطليعة: **العدد الثالث**، مارس ١٩٧٥ . ص ٩٧ .

٩- عبد الباسط عبد المعطى: **الصراع الطبقى فى القرية المصرية**، (القاهرة دار الثقافة الجديدة، ١٩٧٧) . ص ص ٨٣ - ٩٠ .

١٠- محمود عبد الفضيل: **التحويلات الاقتصادية والاجتماعية فى الريف المصرى ١٩٥٢ - ١٩٧٠**، (القاهرة، الهيئة العامة المصرية للكتاب، ١٩٧٨) ص٥٥ .

11- H.H.Ayrout., **The Egyptian Peasant**, (Boston, **Beacon** Press, 1983), pp. 58 - 59.

١٢- جمال مجدى حسنين: **ثورة ٢٣ يوليو ولعبة التوازن الطبقى**، (القاهرة دار الثقافة الجديدة، ١٩٧٨) . ص ١٤٥ .

١٣- راشد البراوى: **حقيقة الانقلاب الاخير فى مصر**، (القاهرة الانجلو المصرية، ١٩٥٥) . ٢١٢ .

١٤- جمال مجدى حسنين: **البناء الطبقى فى مصر**، (القاهرة، دار الثقافة للنشر، ١٩٨١) . ص ص ٥٩ - ٦٠ .

١٥- أنور عبد الملك: **المجتمع المصرى والجيش** (بيروت، دار الطليعة و ١٩٧٢) . ص ص ١١٠ - ١١٥ .

١٦- احمد حمروش: **قصة ثورة ٢٣ يوليو - مصر والعسكريون**، (بيروت، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ١٩٧٦) . جـ١ .ص١١٨ .

١٧- روز اليوسف، **عدد ٢٦ اغسطس**، عام ١٩٦١ .

١٩- أنور عبد الملك: **المجتمع المصري والجيش**، مرجع سابق، ص ص ١١٤ - ١٢٠ .

٢٠- الجمهورية العربية المتحدة: **الميثاق**، مايو ١٩٦٢، ص ٥١ .

٢١- المرجع السابق، ص ١١٤ .

٢٢- الهيئة العامة للاستعلامات: **تاريخ الحركة السياسية فى مصر** (القاهرة، د.ت)، ص ٣٥ .

الفصل السابع

التعليم في مصر الثورة

(١) السياسة التعليمية

- أولاً: السياسة التعليمية فى الفترة من (١٩٥٢ - ١٩٥٦).
- ثانياً: السياسة التعليمية فى الفترة من (١٩٥٧ - ١٩٦١).
- ثالثاً: السياسة التعليمية فى الفترة من (١٩٦٢ - ١٩٧٠).



مقدمة:

إن مفهوم السياسة التعليمية فى أى مجتمع من المجتمعات يعنى فى جملته تحديد الشكل العام للمراحل التعليمية التى ينتظم فيها المتعلم، وأهداف كل مرحلة من هذه المراحل، ومجموعة القوانين والخطط والبرامج والاتجاهات العامة التى تسير على ضوئها. وهذا وتأخذ السياسة التعليمية فى إعتبارها تحديد المستويات العلمية والمهارات والخبرات التى يجب أن تتوافر فى كل من ينهى تعليمه بأحدى هذه المراحل، إلى جانب ما تحتاجه من امكانيات مادية وبشرية حتى تفى بكل ما تتطلبه خطط التنمية الاقتصادية والاجتماعية[١].

وبذلك فنحن نعنى بالسياسة التعليمية، المبادىء التى يقوم عليها التعليم وتحديد إطاره العام وفلسفته ونظمه. وهناك مستويان لدراسة سياسة التعليم، المستوى الأول: يعنى بسياسة التعليم كما يعلنها المسئولون عن التعليم فى البيانات والوثائق الرسمية ويحددون فيها إتجاهات الدولة فى التعليم. أما المستوى الثانى: ففيه نعرض لسياسة التعليم كما هى فى الواقع بمعنى آخركما نستخلصها من الوثائق الرسمية والاجراءات التى تتخذ، واحيانا يتطابق كلا المستويان، وأحياناً أخرى نجد إختلافاً بينهما[٢]. وسوف نعالج السياسة التعليمية فى هذا الفصل على المستوى الاول.

ومنذ عام ١٩٥٢، سارت السياسة التعليمية فى مصر فى ثلاث مراحل زمنية، كان لكل منها اسبابه الموضوعية والذاتية، وارتبطت هذه المراحل الثلاث بتطور أبعاد المجتمع المصرى الاقتصادية والاجتماعية والسياسية، وسوف نعرض للسياسة التعليمية فى كل مرحلة على حده الالقاء الضوء على العوامل التى دفعت الدولة إلى انتهاج هذه السياسة.

أولاً: السياسة التعليمية فى الفترة من عام ١٩٥٢ - ١٩٥٦:

تتضح معالم السياسة التعليمية لهذه الفترة فى البيان الذى أصدره وزير التربية والتعليم فى عام ١٩٥٥ بعنوان منهاج الثورة فى التربية والتعليم.

وأهم ما جاء فى هذا البيان:

١- اذا كانت أهداف الثورة هى القضاء على الاستعمار السياسى والاقتصادى والقضاء على الظلم الاجتماعى، والاستغلال السياسى والاقتصادى، واذا كان من أهدافها بناء وطن حر تشيع فيه روح المحبة والمساواة والإخاء. واذا كان من اهدافها ايضاً تجهيز درع قوى من القوات المسلحة تحمى بها حريتها واستقلالها، فمشروعات التربية والتعليم يجب أن تسير فى نفس الطريق. بل هى تمهد الطريق وتدفع الاجيال دفعا فيه، لتحقيق هذه الاهداف، وأن كانت الثورة تستهدف تحرير الوطن من ادران الماضى ومفاسده. فالتربية والتعليم هما الوسيلة لتحرير العقول من الجهل وضيق الافق، وتحرير النفوس من الحسد والضغينة وسوء الطوية، وتحريرها ايضاً من الضعف والخوف والذل والخنوع.

٢- أن التخطيط الشامل هو دعامة كل نهضة حديثة، ومن ثم فالتربية والتعليم ينبغى أن تقوم على التخطيط الشامل البعيد المدى، الذى يشمل كيان الدولة جميعه، ويربط وينسق بينهما ويحفظ التوازن اللازم.

٣- الموازنة باستمرار بين تهيئة الفرص المتساوية لجميع أبناء هذا الشعب، وبعد ذلك وفى نفس الوقت سد إحتياجات البلاد من جميع الاخصائيين فى المهن والاعمال المختلفة وهذه الفرص التى تعطى للجميع، يتوقف مداها وحدودها على حالة البلاد من النواحى الاقتصادية والاجتماعية، ومستوى دخل الفرد، والدخل القومى، والزمن اللازم لاعداد القادة والمعلمين، ولكنها فى أكثر صورها تواضعا، يجب أن تهدف إلى أن

يحصل كل طفل على قدر من التربية والتعليم يعتبر أساساً صالحاً لما بعده من مراحل التعليم، وإذا كان سيتابع هذه المراحل، وأن يكون أساساً طيباً للمرحلة التالية من التوجيه المهنى أو أى توجيه يساعده على كسب العيش، وعلى أن يحيا حياة واعية مدركة كريمة.

٤- التعاون بين الدولة والشعب، سواء بمساهمة البيت فى تربية الطفل أو باشتراك الجماهير فى إنشاء وادارة المدارس والمؤسسات التعليمية والتربوية المختلفة(٣).

ويتضح مما سبق أن هذا البيان قد أهتم أساساً بما يلى:

١- محاولة توجيه التعليم وجهة قومية تتفق مع المبادىء الستة التى أعلنتها الثورة فى بداية قيامها عام ١٩٥٢.

٢- الاتجاه نحو التوسع فى قاعدة التعليم بما يتفق مع الظروف الاقتصادية للمجتمع وذلك باقرار حق كل طفل فى تلقى حد أدنى من التعليم.

٣- توفير العدد اللازم من الاخصائيين والفنيين لادارة المشروعات الاقتصادية والاجتماعية التى تبنتها الثورة.

٤- مساعدة الجماهير الشعبية للدولة فى بناء المدارس بالجهود الذاتية، وربما يرجع ذلك إلى الوضع الاقتصادى الذى لم يمكن الدولة من توفير المال اللازم للتوسع المنشود فى التعليم.

ولقد أدت هذه السياسة إلى زيادة عدد المدارس وخاصة فى المراحل الأولى من التعليم كما أنها أدت إلى تلك المحاولات التى تمت فى مجال تغيير المناهج الدراسية، وتخليصها من بعض الاتجاهات الرجعية، وادخال بعض النواحى القومية فيها. كما أدت إلى توحيد التعليم الابتدائى واعادة تنظيم التعليم الثانوى وانشاء المرحلة الاعدادية والاعدادية الفنية.

ثانياً: السياسة التعليمية فى الفترة من عام ١٩٥٧ - ١٩٦١:

هذه المرحلة هى مرحلة التحرر الاقتصادى التى تلت مرحلة التحرر الوطنى لعام ١٩٥٦ والتى تطلبت تدعيم البناء الاقتصادى باعداد الفنيين والاخصائيين اللازميين وتدعيم التعليم العالى وخاصة فى مجالاته العلمية والعملية، وتشجيع البحث العلمى باعتباره أساساً للنهضة الاقتصادية، والتوسع فى التعليم الفنى بجميع انواعه ومراحله. وفى هذه المرحلة تبلورت فكرة الوحدة العربية، بل أخذت طريقها إلى التحقيق من خلال الوحدة بين مصر وسوريا. ولذا وجد أن السياسة التعليمية تؤكد اهمية توحيد نظم التعليم كطريق نحو الوحدة الثقافية التى تعد أحد دعائم الوحدة العربية. بل أن هذا التوحيد تم فى عام ١٩٥٧ حينما وقعت اتفاقيه الوحدة الثقافية العربية بين الاردن وسوريا ومصر. وقد جاء فيها أن هذه الاتفاقية تمت ايمانا بأن وحدة الفكر والثقافة مقوم أساسى من مقومات الوحدة العربية المنشودة، واستجابة للدعوة التى ينادى لها قادة الفكر والقومية العربية، ورغبة فى تنشئة مواطن عربى يعمل من أجل وطن عربى واحد ويقدر مسئولياته والتزاماته العربية والمنشودة[٤].

ومع بداية محاولة أخذ الدولة بمبدأ التخطيط الشامل، وبعد ان تحررت سياسياً من محاولات التدخل الخارجى، وبعد رفض الرأسمالية المصرية التعاون مع الدولة، أخذت الدولة فى وضع سياسة جديدة للتعليم تتفق مع ماتم انجازه على الصعيد السياسى والاقتصادى فى تلك الفترة. وتبلورت معالم هذه السياسة فى البيان الذى القاه وزير التربية والتعليم فى عام ١٩٦١ أمام المؤتمر الاول للاتحاد القومى، والذى ذكرت فيه المبادىء التالية كقواعد وأسس للسياسة التعليمية.

١- الجمع بين التربية والتعليم فى مزاج يشكل المواطن تشكيلاً سليماً من النواحى البدنية والعقلية والروحية والسلوكية.

٢- تكافؤ الفرص بالنسبة لابناء المواطنين وبناتهم على السواء فى الحصول على نصيب أساسى من التربية والتعليم، وعلى أنصبة متفاوته وتتناسب مع قدراتهم واستعدادتهم ومهاراتهم بعد ذلك.

٣- التفاعل مع البيئة والولاء لها والمشاركة فى خدمة المجتمع الديمقراطى الاشتراكى التعاونى مشاركة فعاله.

٤- احترام العمل اليدوى والزيادة المطردة فى التعليم الفنى والمهنى بإعتباره دعامه الإنتاج والتنمية الاقتصادية بعد ذلك.

٥- تدعيم التعليم الفنى العالى للوفاء بحاجة البلاد من الفنيين الذين يتولون تنفيذ المشروعات، وكذلك تطوير التعليم الجامعى لتخريج القادة والرواد فى مختلف المجالات.

٦- الاعتزاز بالوطن العربى باعتبار جمهوريتنا جزء منه والإيمان بالقومية العربية وتأكيد مفاهيمها.

٧- المشاركة فى التطور العالمى الذى تناول العلوم والفنون والادب والاستفادة من كل ما بلغته الدول المتقدمة فى مضمارها.

٨- التعاون الثقافى مع دول العالم العربى والدول الافريقية والاسيوية والدول الاخرى الصديقة تعاوناً مثمراً فى سبيل التفاهم الدولى والسلام العالمى(٥).

وبذلك يتضح مدى تأثر السياسة التعليمية بالابعاد المجتمعية وتأثير هذه الابعاد فى السياسة التعليمية. فإما الابعاد تدفع السياسة إلى طريق معين وأما أن السياسة تحاول أن تواكب سير التطور والتغيير فى هذه الأبعاد.

ونستطيع أن نبلور المعالم الرئيسية للسياسة التعليمية فى هذه الفترة فيما يلى:

١- توحيد اتجاهات ونظم التعليم فى الجمهورية العربية المتحدة بأقليمها.

٢- تعميم التعليم الابتدائى مع تدعيم برامجه باعتباره الحد الأدنى للتعليم الذى يجب توافره لكافة أبناء الشعب.

٣- تخطيط التعليم فيما بعد المرحلة الأولى على أساس إحتياجات الاقليم المصرى والاقليم السورى، وإمكانياتهما مع تدعيم هذا التعليم حتى يؤدى إلى تخرج قادة وفنيين واخصائيين للمستقبل.

٤- تدعيم التعليم العالى والجامعى ورفع مستواه، وتوجيه عناية خاصة للمعاهد والكليات العلمية والعملية والدراسات العليا والبحث العلمى.

٥- زيادة الاهتمام بالوحدة الثقافية كأساس لوحدة الهدف والتفكير.

ويلاحظ أن المبادىء التى وردت هنا تسير فى نفس الاتجاه الذى سارت عليه فى المرحلة السابقة، وإن كانت أكثر تحديداً، وخاصة فى ارتباطها بمرحلة التحول الإجتماعى والاقتصادى (محاولة الدولة السيطرة على الانتاج وادواته، ومحاولتها كسب التأييد العربى والعالمى). ويظهر ذلك جليا فى مبدأ تكافؤ الفرص وزيادة الاهتمام بالتعليم الفنى والمهنى، وابراز المضمون الاجتماعى للعملية التربوية.

ثالثاً: السياسة التعليمية فى الفترة من عام ١٩٦١ - ١٩٧٠:

وبعد صدور الميثاق الوطنى الذى حدد مسار التغيير الاقتصادى والاجتماعى فى المجتمع فى اطار - ما سمى - بمرحلة التحول الاشتراكى، وبعد وضع أول خطة خمسية للتنمية الشاملة فى البلاد، ظهرت بعض الجهود لبلوره سياسة تعليميه تتفق مع مبادىء الميثاق، وتعالج فى نفس الوقت الكثير من المشكلات التى ظهرت نتيجة للتوسع الرهيب فى التعليم مع عدم مراعاه ارتباطه بصورة واضحة بالتخطيط الشامل للمجتمع، ولعل أهم ما يعكس هذه

السياسة هو التقرير الذى وضعته اللجنة الوزارية للقوى العاملة، وقد ذكرت فيه أن فلسفة التعليم التى تبنتها الثورة ترمى إلى تحقيق الاهداف التالية:

١- اذابه الفوارق بين الطبقات لتحقيق وحدة قوى الشعب العاملة.

٢- تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص بين جميع المواطنين حتى تجد كل الطاقات الكامنة فى سواعدهم، وعقولهم السبل ممهدة امامها لبلوغ اقصى ما تمكنه لها قدراتها.

٣- اتاحة فرص التعليم كاملة لجميع أفراد الشعب على قدم المساواة بحيث لا يحول حائل مادى أو طبقى بين فرد وبلوغ أقصى ما تؤهله له قدراته.

٤- تأكيد أن العمل القائم على العلم هو القيمة الوحيدة التى ترتب للمواطنين انسانيتهم ومكانتهم فى مجتمعهم. كما أنه الوسيلة الفعالة لتنمية الموارد الاقتصادية وتحقيق التقدم والرفاهية(٦).

ويشير التقرير بعد ذلك إلى ان هذه السياسة أدت إلى تقرير مبدأ مجانية التعليم فى جميع مراحله حتى نهاية التعليم الجامعى لجميع أبناء الشعب الذين تمكنهم قدراتهم العقلية من الانتقال من مرحلة إلى أخرى دون أى أعتبار مادى أو طبقى. ومع أن فتح الابواب على مصراعيها لاعداد كبيرة من الطلاب لم يشهده تاريخ التعليم فى كثير من بلدان العالم، إلا أن ذلك كان أحدى الضروريات التى اقتضاها العدل لتحطيم الفوارق الطبقية. حيث بلغ عدد تلاميذ المدارس الابتدائية فى عام ١٩٦٥ (٣,٤١٧,٠٠٠) تلميذ مقابل (١,٣٩٢,٠٠٠) تلميذ فى عام ١٩٥٣، كما سجلت السنوات الاخيرة ارتفاعاً كبيراً فى نسبة التعليم الجامعى، فبلغ عدد طلابه (١٢٤,٠٠٠) طالب فى عام ١٩٦٥، مقابل (٤١,٠٠٠) طالب فى عام ١٩٥٢(٧). ووصل عددهم إلى (١٤٢,٠٠٠) طالب فى نهاية الخطة الخمسية الثانية.

ولقد أخذت اللجنة فى تخطيطها لسياسة التعليم بنظرية العلم للمجتمع التى

وردت فى الميثاق، وهى النظرية التى تخضع العلم لمطالب المجتمع وخدمة أهدافه وتلبية احتياجاته وحل مشاكله - الامر الذى يستوجب توجيه الافراد نحو انواع التعليم التى تخدم أهداف المجتمع وتعمل على تطوره وتقدمه كما يستوجب أيضاً جعل مضمون التعليم وما يتصل به من البحث العلمى نابعا أساساً من إحتياجات المجتمع ومطالبه. واستندت اللجنة فى هذا إلى المبررات التالية:

١- ان اختيار الاشتراكية وسيلة وهدفاً لتحقيق مجتمع الكفاية والعدل يستتبع ضرورياً الاخذ بمبادىء التخطيط السليم الذى يمنع تعريض الموارد المالية والبشرية للضياع.

٢- أن مسئوليات التنمية الاقتصادية التى ينبغى لها مواجهة الزيادة فى السكان تتطلب بالضرورة احكام سبل الانفاق وتوقيتها توقيتاً دقيقاً حتى لا يوجه انفاق مالى لخدمة غير محققة النتائج أو يمكن ارجاؤها لوقتها المناسب.

٣- ان تحقيق مبدأ الكفاية يتطلب فى المقام الأول ان يرتبط تخطيط التعليم - الذى يستنفذ جانباً كبيراً من الانفاق العام - إرتباطاً سليماً وواقعياً باحتياجات من الايدى العاملة حتى لا تواجه البلاد بتخريج اعداد من تخصصات لا تدعو اليها الحاجة، فى الوقت الذى تشكو فيه مجالات أخرى من النقص فى الايدى العاملة اللازمة لها، وهو ما يعوق سرعة عملية التنمية.

٤- إن جعل أولويات استثمارات التعليم للدراسات العملية والمهنية والفنية هو الاستثمار الفعال الذى يحقق عائداً سريعاً، ومباشراً فى عملية التنمية الاقتصادية يؤدى إلى زيادة الانتاج ورفع مستوى المعيشة.

٥- أن الدولة تعمل على فرص العمل وتنسيقها لكل قادر عليه من حقها أن

تضع التخطيط المناسب للتعليم بحيث يتمشى مع فرص العمل التى تتيحها خطط التنمية وظروف الانتاج وتطور الخدمات فيه، على نحو يقلل فرص التعطل بين الخريجيين فى المراحل التعليمية[٨].

ومع أن اللجنة أخذت فى تقريرها بفكرة التخطيط العلمى للتعليم بما يتفق مع حاجات المجتمع، الا أنها أكدت عدم اغفال المطالب الاساسية التى أقرتها الثورة ومن هنا يتضح أن هناك محاولة جادة لرسم سياسة للتعليم فى تلك المرحلة التاريخية التى أخذت فى الاعتبار الظروف الاقتصادية والاجتماعية التى يمر بها المجتمع، والمشكلات العديدة التى تواجه الجهاز التعليمى ويمكن أن نستخلص من ذلك أهم الاتجاهات فى السياسة التعليمية فى هذه المرحلة:

١- تكافؤ الفرص وازالة جميع القيود المادية والطبقية.

٢- ضرورة تخطيط التعليم بما يتفق مع احتياجات التنمية.

٣- النظر إلى التعليم باعتباره عملية إستثمار ينبغى الاهتمام بتوجيه الانفاق فيه للوصول إلى أفضل عائد.

٤- توفير مكان فى المدرسة الابتدائية لكل طفل فى سن الالزام يتقدم اليها، مع وضع قانون جديد للالزام.

٥- وجوب مكافحة الامية عن طريق التعبئة القومية الشاملة.

٦- قصر القبول فى المرحلة الثانوية على الأعداد اللازمة للالتحاق بالجامعات والمعاهد العليا.

٧- زيادة الاهتمام بالتعليم الفنى عن طريق التوسع فى إنشاء مراكز التدريب الصناعية، وبدء مرحلة التعليم الثانوى الفنى لتصبح خمس سنوات، مع اعادة النظر فى هيكل الاجور لاجتذاب الطلاب لهذا النوع من التعليم.

٨- تركيز الاهتمام فى المرحلة القادمة على الارتقاء بكفاءة التعليم وتحسين

كيفه، وذلك من خلال المراجعة الشاملة لاعداد المعلم، والمناهج التعليمية ونظم الامتحانات[٩].

أما التعليم الجامعى وهو المرحلة التعليمية التى تتولى اعداد القوى البشرية العاملة ذات الكفاءة العالية فى الادارة والتخطيط والبحث العلمى، ويتوقف على وجود هذه القوى وكفايتها تشغيل المشروعات القائمة وتخطيطها وتنفيذ مشروعات المستقبل، يضاف إلى ذلك البحث العلمى الذى يدفع بعجلة الحياة الى التقدم والرقى فى كافة المجالات[١٠]. ولقد أتجهت السياسة التعليمية اتجاها يتيح فتح أبواب الجامعات لجميع الذين يؤهلون للدخول فيها. وفى حدود الاعداد المقررة للتعليم الثانوى العام ومن يقبلون من التعليم الثانوى الفنى – فى أضيق الحدود – ولقد واجهت البلاد بناء على سياسة فتح الباب للتوسع فى التعليم الجامعى – إقبالاً شديداً على هذا النوع من التعليم – الذى انحازت إليه الدولة دون غيره من أنواع التعليم[١١].

كما أهتمت السياسة التعليمية فى التعليم الجامعى بفتح الباب على مصراعيه للطلاب المنتسبين وذلك فى الكليات النظرية فقط، ولقد زاد اعداد الطلاب المنتسبين زيادة كبيرة فى سنوات الخطة وما بعدها. وترتب على ذلك ازدحام الكليات النظرية بالإعداد الغفيرة من الطلاب المنتظمين وكذلك من الطلاب المنتسبين. وكانت هذه السياسة تهدف إلى تعويض أبناء الطبقة الوسطى عن الحرمان الذى لاقته قبل ١٩٥٢.

كما جاء بالمذكرة الايضاحية رقم ٤١ لسنة ١٩٦٣ الخاص بتنظيم الكليات والمعاهد العليا فى تحديد الغرض الاساسى من أنشائها فيما يلى:

١- العمل على ربط ما تقوم به من تعليم بمطالب المجتمع الاشتراكى، مع العناية بالبحوث العلمية، وخصوصاً التطبيقية منه التى تستهدف خدمة هذا المجتمع وحل مشاكله.

٢- اعداد نوع جديد من الفنيين اللازمين لاحتياجات البلاد فى التنمية الشاملة الذين يجمعون بين التدريبات الميدانية والدراسات العلمية لمشاكل العمل وصعوباته، وقدر كاف من الدراسات النظرية العلمية التى تساعد على تفهم الظواهر والنظريات المختلفة واستخدامها فى رفع مستوى الانتاج.

٣- اعداد وتدريب المعلمين المؤهلين بالعلم النظرى والتطبيقى والدراسات التربوية لمقابلة احتياجات التعليم الاعدادى والثانوى وخاصة الفنى منه[١٢].

ونلاحظ على السياسة التعليمية فى التعليم العالى والجامعى أنها سياسة كانت تهدف بالدرجة الأولى لتلبية احتياجات الفرد فى الرغبة فى التعليم وكذلك تلبية احتياجات المجتمع من الحاجة إلى القوى العاملة المدربة والمؤهلات تأهيلاً يسمح لها بشغل مواقع تدفع بعملية الانتاج إلى الامام.



مراجع الفصل السابع

١-محمد على حافظ: **تطوير السياسة التعليمية فى الوطن العربى** (بيروت، دار الكشاف للطباعة والنشر، ١٩٦٧)، ص١٠٩.

٢- منير عطا الله سليمان وآخرون، **تاريخ ونظام التعليم فى ج.م.ع**، مرجع سابق ص١٨٩.

٣- كمال الدين حسين: **منهاج الثورة فى التربية والتعليم** (وزارة التربية والتعليم، ادارة الشئون العامة، ١٩٥٥)، ص ص ١٠-١٨.

٤- جامعة الدول العربية: **اتفاق الوحدة الثقافية العربية** (القاهرة الادارة الثقافية بجامعة الدول العربية، ١٩٥٧) .، ص ٣٠.

٥- وزارة التربية والتعليم المركزية: **سياسة التربية والتعليم فى ج.ع.م** (القاهرة، مطبعة وزارة التربية والتعليم، ١٩٦١)، ص١٢٦.

٦- وزارة العمل: **تقرير اللجنة الوزارية للقوى العاملة عن سياسة التعليم** (القاهرة، الدار القومية للطباعة والنشر، ١٩٦٥)، ص ١٠.

٧- **المرجع السابق**، ص ١١.

٨- **المرجع السابق**، ص ١٣.

٩- محمد سمير حسين: **معالم تاريخ التربية** (طنطا، دار ابو العنين للطباعة، ١٩٧٩)، ص ص ١٩٨ - ٢٠٠.

١٠- وزارة التعليم العالى: **التعليم العالى فى عشر سنوات** (القاهرة، ١٩٦٢)، ص ١٥.

١١- رئاسة الجمهورية: **المجالس القومية المتخصصة، هياكل أنماط التعليم الجامعى فى مصر**، (القاهرة: الهيئة العامة للكتاب، ١٩٧٩) ص ٣٨.

١٢- قانون رقم ٤٩ لسنة ١٩٦٣.



الفصل الثامن

التعليم في مصر الثورة
(٢) الواقع التعليمى

- أولاً: واقع التعليم الإبتدائى.
- ثانياً: واقع التعليم الإعدادى.
- ثالثاً: واقع التعليم الثانوى.
- رابعاً: واقع التعليم العالى.



أولاً: واقع التعليم الابتدائى:

جاءت ثورة يوليو ١٩٥٢ وكان عليها أن تعوض تخلف قرن ونصف قرن فى ميدان التعليم الابتدائى فضلا عن ملاحظة نسبة التزايد فى السكان سنه تلو الاخرى فقامت بالغاء الثنائية الغاءً عملياً وتم توحيد المرحلة الابتدائية فى ست سنوات سنوات (٦-١٢) وأقرت الدولة مبدأ عمومية والزامية التعليم الابتدائى وبالتالى مجانيته.

ووجدت الثورة فى مصر عام ١٩٥٣ حوالى ٣,٧٥١,٠٠٠ طفل بين السادسة والثانية عشرة وعدد الاماكن الموجودة بمدارس المرحلة وقتذاك ١,٤٢٥,٠٠٠، ويعنى هذا أن أكثر من ٢ مليون طفل فى سن الالزام ليس لهم مكان فى مدارس المرحلة الابتدائية[١]. والدولة ليس لديها وسائل أو امكانيات لاستيعاب هذا العدد الضخم دفعة واحدة، ورغم ذلك فقد اتبعت الدولة سياسة الباب المفتوح فى التعليم لتأييد وتدعيم الاستقلال السياسى الذى حصلت عليه من ناحية، وتعويضا عما أصابها من تخلف ورغبة منها فى اللحاق بركب التقدم من ناحية ثانية، هذا فضلا عن اعتبارات فرضتها طبيعة العصر من أبرزها ذلك الانفجار فى الطموح والآمال وما ينجم عنه من زيادة الطلب الاجتماعى على التعليم، وبناء على ذلك اتجهت البلاد إلى استيعاب اكبر قدر ممكن من التلاميذ لمراحل التعليم المختلفة لاسيما مرحلة التعليم الابتدائى، مع تسليمنا بأن التوسع فى كم التعليم كان على حساب كيف التعليم وجودته الا أن هذا التوسع كان ضرورة اقتصادية واجتماعية وسياسية.

وعلى الرغم من الاخذ بهذه السياسة فان النمو الكمى للتعليم لم يسر بالمعدلات التى تتناسب مع معدلات الزيادة فى السكان ومن ثم معدلات الاقبال على التعليم، فلقد تضاعف اعداد المسجلين فى التعليم الابتدائى فى

الخمسينات ثم أصبح معدل التسجيل فى التعليم الابتدائى عام ١٩٦٥ حوالى ٧٤٪، ثم انخفض إلى حوالى ٧٠٪ عام ١٩٧٠.

والجدول التالى يوضح تطور حجم التعليم الابتدائى من عام ١٩٥١ – حتى ١٩٧١.

جدول رقم (٩)

يوضح تطور حجم التعليم الابتدائى من العام ١٩٥١ حتى ١٩٧١[٢]

العام الدراسى	عدد المدارس	عدد الفصول	عدد التلاميذ		الجملة
			بنين	بنات	
١٩٥١ – ١٩٥٢	٦٨٤٢	٣٧٥٠٨	٩٥٨,٦٦٧	٥٣٢,٨٨٠	١,٤٩١,٤٥٧
١٩٥٢ – ١٩٥٣	٧٠١١	٣٩٩٠٥	٩٩٨,٤٩٠	٥٤١,٧١٢	١,٥٤٠,٢٠٢
١٩٥٥ – ١٩٥٦	٧٣٦٦	٤٥٤٤٠	١,١٧٥,٢٣٩	٦٨٥,٧٠٣	١,٨٦٠,٩٤٢
١٩٥٨ – ١٩٥٩	٧٣١٢	٥٥٥٩٨	١,٤٢٥,٦٧٩	٨٦٠,٣٨٨	٢,٢٨٦,٠٦٧
١٩٦١ – ١٩٦٢	٧٢٧٣	٦٣٨٩٣	١,٧٠٠,١١٢	١,٠٥٤,٤٥٤	٢,٧٥٤,٥٦٦
١٩٦٤ – ١٩٦٥	٧٦٩٨	٧٦٢٨٦	٢,٠٥٧,٨٢٤	١,٢٣٥,٠٠٨١,٣	٣,٢٩٤,٨٣٢
١٩٦٧ – ١٩٦٨	٧٧٧١	٨٣٣٢٠	٢,١٥٩,١٠٣	٥٣,٩٦٥	٣,٥١٣,٥٦٨
١٩٧٠ – ١٩٧١	٨٤١٧	٨٨٠٥٦	٢,٣١٨,٣٣٣	١,٤٢٢,٢٦٢	٣,٧٤٥,٥٩٥

ونستطيع ان نبلور واقع التعليم الابتدائى فى الصورة التالية:[٣].

١- المرحلة الابتدائية مرحلة مشتركة بين البنين والبنات، ومدة الدراسة بها ست سنوات والتعليم بها مجانى.

٢- التعليم الابتدائى اجبارى بين سن السادسة والثانية عشرة. وقد نص القانون على تطبيق عقوبات الالزام على أولياء الامور الذين يتخلفون عن الاستمرار فى الدراسة الا أذا كان هناك سبب يمنعهم من ذلك، ويجوز تعليم الاطفال فى مدرس غير حكومية ويشترط فى هذه الحالة أن تكون الدراسة فيها معادلة للدراسة بالمدارس الابتدائية الحكومية.

٣- تهدف المدرسة الابتدائية إلى تنمية الأطفال عقلياً وجسيماً وخلقياً واجتماعياً وقومياً وتزويدهم بالقدر الاساسى من المعارف البشرية والمهارات الفنية والعلمية التى لا غنى للمواطن الصالح المستنير لشق طريقة فى الحياة بنجاح بعد تأهيله مهنياً او لمواصلة الدراسة فى المراحل التعليمية التالية:

٤- تتضمن الدراسة فى التعليم الابتدائى تغطية الاساسيات الاتية: التربية الدينية، واللغة العربية، المواد الاجتماعية، والعلوم، التربية الصحية، الحساب والهندسة، التربية الموسيقية، التربية الرياضية، الرسم والاشغال العملية، التربية الزراعية، التربية النسوية بالنسبة للبنات

٥- ينقل التلميذ من فرقته إلى التى تليها فى جميع الفرق الدراسية اذا ما تابع الدراسة بأنتظام مدة لا تقل عن ٧٥٪ من ايام العام الدارسى ويجوز للمدرسة أن تقرر نقله اذا لم يحصل على هذه النسبة بأعذار مقبولة ويعقد امتحان على مستوى المناطق لتلاميذ الصف السادس يمنح الناجحون فيه شهادة أتمام الدراسة الابتدائية.

٦- ويتبع نظام مدرس الفصل فى السنوات الاربع الأولى، أى تقوم مدرسة

واحدة أو مدرس واحد بتدريس جميع المواد لتلاميذ الفصل. أما فى الصفين الاخيرين (الخامس والسادس) فتسير الدراسة على نظام مدرس المادة.

٧- تتولى المناطق التعليمية ادارة المدارس الابتدائية الداخلة فى اختصاصها وتدبير جميع شئون التعليم بهذه المدارس. وتعيين المعلمين والموظفين اللازمين.

٨- توفر فرص التعليم للاطفال غير الاسوياء، وذلك عن طريق انشاء فصول خاصة بهم (مدارس المعوقين والمكفوفين، والصم والبكم....الخ).

ثانياً: واقع التعليم الاعدادى:

فى عام ١٩٥٧، صدر القانون رقم ٥٥ بشأن التعليم الاعدادى، بعده أصبحت المرحلة الاعدادية مرحلة ذات كيان مستقل (بعد أن كانت جزء من المرحلة الثانوية وفقاً للقانون ٢١١ لسنه ١٩٥٣).، تهدف إلى تهيئة فرص النمو للتلاميذ فى مختلف نواحى النشاط الدراسى والفنى والاجتماعى، وإلى توفير وسائل الكشف عن ميولهم واستعداداتهم التى تعين على توجيههم إلى نوع التعليم الذى يصلحون له ونوع الشخص الذى يرغبون فيه(٤) وبموجب هذا القانون ايضاً أنشأ نوع من التعليم الاعدادى يجمع بين الاعداد الثقافى وبين الاعداد المهنى للتلميذ تحت اسم المدرسة الاعدادية العملية، ورؤى وضع هذه المدارس تحت التجريب لمدة خمس سنوات.

وإلى جانب هذين النوعين من المدارس الاعدادية، تضمنت قوانين تنظيم التعليم الفنى إنشاء مدارس اعدادية فنية تشمل تعليم صناعى وتعليم تجارى وتعليم زراعى وتعليم فنى للبنات(٥). وبهذا أصبحت هناك أنواع عديدة من التعليم الاعدادى: مدارس زراعية اعدادية ومدارس اعدادية فنية للبنات، إلى جانب بعض المدارس الاعدادية ذات النظام الخاص.

يمكن أن نبلور الصورة العامة للتعليم الاعدادى فيما يلى:

١- تمثل المرحلة الاعدادية الحلقة الوسطى بين التعليم الابتدائى والتعليم الثانوى بنوعيه العام والفنى.

٢- مدة الدراسة بهذه المرحلة ثلاث سنوات والدراسة بها مجانية.

٣- يلتحق الطلاب بالمدرسة الاعدادية بعد حصولهم على شهادة اتمام الدراسة الابتدائية، على ان لايزيد سن الطالب على خمس عشرة سنه.

٤- تهدف المدرسة الاعدادية فضلاً عن تدعيم اعداد التلاميذ عقلياً وجسمياً وخلقياً وإجتماعياً وقومياً إلى توفير الدراسات والوسائل اللازمة للكشف عن ميولهم وقدراتهم وتنميتها بما يمكن من توجيههم إلى العمل بعد تدريب مهنى أو إلى مواصلة الدراسة فى المرحلة الثانوية العامة أو الفنية كل حسب استعداده.

ولكى نميز بين هذه المرحلة وأى مرحلة تعليمية أخرى، يجب الاشارة إلى ثلاث وظائف أساسية تميز المرحلة الاعدادية عن غيرها من المراحل التعليمية(٦):

أ - تدعيم الثقافة القومية من حيث أن المرحلة الاعدادية مرحلة وسطى يدرس فيها الطلاب دراسة موحدة فينبغى أن تستمر المدرسة الاعدادية فى تهيئة الوسائل لتثقيف التلاميذ بثقافة مشتركة كما تفعل المدرسة الابتدائية وإنما على مستوى أعلى.

ب- مساعدة التلاميذ على الانتقال من دور الطفولة إلى البلوغ والرشد. فتلاميذ هذه المرحلة يمرون بدور المراهقة، ومن الواجب العناية بتقدير الظروف والتغييرات التى يتعرضون لها ومساعداتهم على حل مشكلاتهم فى النواحى البيولوجية والنفسية والاجتماعية.

جـ- الكشف عن ميول التلاميذ وقدراتهم واستعدادتهم وانمائها، وتوجيههم إلى ما يلائمهم فى المستقبل. وهذه وظيفة يحميها وضع المدرسة الاعدادية فهى تسبق مباشرة التنوع فى التعليم الموجود فى المرحلة الثانوية، ومن ثم يحتاج الامر إلى مزيد من الاهتمام فى هذه المرحلة لعمليات التوجيه التعليمى.

٥- تشمل خطة الدراسة فى المرحلة الاعدادية على المواد التالية: التربية الدينية، واللغة العربية، اللغة الاجنبية، المواد الاجتماعية، الرياضيات، التربية الفنية، المجالات العلمية والتطبيقية والتربية الرياضية والاجتماعية، والاناشيد والموسيقى، التربية الزراعية.

٦- ينتقل الطلاب من صف إلى صف اخر بناء على امتحان تحريرى يعقد فى نهاية العام تخصص له ٧٥٪ من النهاية الكبرى لكل مادة. بينما تخصص لاعمال السنة ٢٥٪ والنهاية الصغرى المقررة لنجاح فى كل مادة هى ٤٠٪ من النهاية العظمى، عدا اللغة العربية فنهايتها الصغرى ٥٠٪.

٧- تعقد المناطق التعليمية امتحاناً فى نهاية الصف الثالث الاعدادى يمنح الناجحون فيه الشهادة الاعدادية العامة. ولقد تطور حجم التعليم الاعدادى خلال سنوات الثورة كما هو موضح فى الجدول التالى:

جدول رقم (١٠)

يوضح تطور حجم التعليم الاعدادى العام (١٩٥٣ - ١٩٧١)(٧)

العام الدراسى	عدد المدارس	عدد الفصول	عدد التلاميذ		الجملة
			بنين	بنات	
١٩٥٢ – ١٩٥٤	٣٧٩	٩٥٧١	٢٧٦١١٢	٧٢٤٠٦	٢٤٨,٥٧٤
١٩٥٥ – ١٩٥٦	٧٥٨	١٠٠١٦	٢٥٥١٨٢	٧٣٢٨٨	٣٢٨,٤٧٠
١٩٥٨ – ١٩٥٩	٧٧١	٨٥٦٠	١٨٢٤٤٩	٦٥٣٤٣	٢٤٧,٧٩٢ *
١٩٦١ – ١٩٦٢	٩١٨	٨٤٩٠	٢١٤٩٠٦	٨٥٩٤٧	٣٠٠,٨٥٣
١٩٦٤ – ١٩٦٥	١٠٤٥	١٣٠٠٢	٣٣٠٣٣٢	١٤٢٢٣٦	٤٧٢,٥٦٨
١٩٦٧ – ١٩٦٨	١٢٥٥	٢٠٤٥٦	٥٢٨,١٧٧	٢٢٩,٤٢٧	٧٥٧,٦٠٤
١٩٧٠ – ١٩٧١	١٣٦٠	٢١٦٨٥	٥٧٣,٨٥٥	٢٧٤,٧٣٢	٨٤٨,٥٨٧

* يلاحظ أنه ابتداء من عام ١٩٥٦ بدأت عدد فصول الاعدادى العام تتناقص نتيجة صدور قانون التعليم الاعدادى الذى أنقص عدد سنوات الدراسة بهذه المرحلة من أربع سنوات إلى ثلاث سنوات.

ثالثاً: واقع التعليم الثانوى:

لا يزال التعليم الثانوى فى جمهورية مصر العربية قائماً على مبدأ الازدواجية بين التعليم العام (الاكاديمى) والتعليم الفنى بانواعه المختلفة، فهذه حقيقة عاشها المجتمع المصرى ومازال يعيشها، على الرغم من كثرة السياسات المعلنة التى تهدف إلى تضيق الفجوة بين هذين النوعين من التعليم، الا أن طبقية هذه المرحلة التعليمية لا تزال سائدة إلى اليوم فهناك فئة محظوظة تلتحق بالتعليم الاكاديمى الذى يؤدى إلى الجامعات والمعاهد العليا، وفئة أخرى كتب عليها أن تكون من الدرجة الثانية بالتحاقها بالتعليم الفنى وهو التعليم المنتهى الذى يضع خريجية فى دائرة ضيقة لا تتيح لهم ابراز مواهبهم وقدراتهم الكامنة.

وعلى الرغم أن القانون رقم ١٤٢ لسنة ١٩٥١ الخاص باعادة تنظيم التعليم الثانوى اعتبر التعليم الفنى مساوياً للتعليم الثانوى العام، الا أن هذه المساواة بين هذين النوعين من التعليم لم تتحقق إلى الآن، ففى الخمسينات كان التعليم الثانوى العام يهدف إلى تحقيق هدفين رئيسين هما الاعداد لمواصلة الدراسية فى الجامعات والمعاهد العليا ومزاولة المهن المختلفة فى المصالح الحكومية والمؤسسات الخاصة، بينما كان التعليم الثانوى الفنى بأنواعه المختلفة يهدف إلى اعداد عمال متخصصين فى الصناعة وعمال وفنيين فى الزراعة وكذلك كان يهدف إلى الاعداد لاعمال السكرتارية والمحاسبة وادارة الاعمال[٨].

واذا كانت هذه هى صورة التعليم الثانوى بأنواعه المختلفة، فان اهداف هذين النوعين من التعليم كانت ايضاً متمايزة ومختلفة. ففى الخمسينات من هذا القرن كان التعليم الثانوى العام يهدف إلى اعداد بعض طلابه للالتحاق بالتعليم أو تأهليهم للاشتغال بالوظائف الحكومية أو المهن الحرة وغيرها فقد

ضمنت الوزارة قانون تنظيم التعليم الثانوى رقم ٢١١ لسنه ١٩٥٣ النص على ان الغرض الاساسى من ذلك التعليم هو تهيئة الفرصة للتلميذ للتوسع والتعمق فى ثقافته العامة مع الاتجاه إلى اعداده للدراسات العليا وغيرهامن أنواع النشاط المختلفة بما يناسب قدراته[٩].

ومن هذا يتضح ان المدرسة الثانوية العامة لها وظيفتان رئيسيتان وهما الاعداد للمواطنة السليمة والوصول بتلميذ هذه المرحلة إلى درجة من الكفاية العلمية تمكنه من مواصلة الدراسة فى مرحلة التعليم العالى.

اما قانون رقم ٦٨ لسنه ١٩٦٨ فقد نص فى مادته (٥٩) على أن الهدف من مرحلة التعليم الثانوى بالاضافة إلى الارتقاء بالاعداد العام للطلاب عقلياً وجسمياً واجتماعياً وقومياً تزويدهم بما يحتاجون اليه من العلوم والادب والفنون والمهارات العلمية بما يمكنهم من مواصلة الدراسة بمرحلة التعليم العالى والجامعى[١٠]. أما القانون رقم ١٣٩ لسنه ١٩٨١ فقد نص فى المادة (٢٢) على أن تهدف مرحلة التعليم الثانوى إلى اعداد الطلاب للحياة جنبا إلى جنب مع أعدادهم للتعليم العالى والجامعى، أو المشاركة فى الحياة العامة، والتأكيد على ترسيخ القيم القومية[١١].

ومن هذا يتضح أن القانون الاخير لا يختلف كثيراً عن القوانين السابقة باعتبار مرحلة التعليم الثانوى تؤدى هدفاً هاماً وهو الاعداد للتعليم العالى والجامعى ولم يشر القانون اشارة صريحة إلى اعداد التلاميذ للحياة الانتاجية فى حالة عدم تمكنهم من استكمال الدراسة العالية، وهذا قصور واضح فى القانون جعله غير معبر عن التطورات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية التى حدثت فى المجتمع المصرى خلال الفترة من ١٩٥٢ – ١٩٧٠.

اما التعليم الثانوى الفنى فقد تحدد الغرض منه فى تخريج عمال مهرة للعمل فى مجالات الحياة الانتاجية الزراعية والتجارية والصناعية، وعلاوة

على أنه يهيىء القلة منهم للالتحاق بالجامعات والمعاهد العليا الفنية بشروط خاصة(١٢).

ولقد أدت نظرة المجتمع إلى التعليم الثانوى العام الذى يتيح استكمال الدراسة العالية النظرة الخاطئة إلى التعليم الفنى باعتباره اقل مكانه من التعليم الثانوى العام إلى جانب عدة عوامل أخرى تؤثر فى توزيع التلاميذ على مدارس المرحلة الثانوية المختلفة إلى الضغط والاقبال الشديد على المدارس الثانوية والهروب من التعليم الثانوى الفنى برغم احتياجات البلاد إلى العمالة الماهرة اللازمة لكافة المجالات. وهذا أدى إلى عدم التوازن فى القبول بالمدارس الثانوية المختلفة، ويتضح ذلك من الجدول التالى:

جدول رقم (١١)

مؤشرات القبول بالتعليم الثانوى الفني والثانوى العام

(١٩٥٢ - ١٩٧٠)(١٣)

السنة	جملة المقبولين فى المرحلة الثانوية	القبول بالثانوى العام		القبول بالثانوى الفنى	
		عدد الطلاب	%	عدد الطلاب	%
٥٢ – ١٩٥٣	٢١٥١٥٥	١٨١٧٨٩	٨٤,٥٪	٣٣٣٦٦	١٥,٥٪
٥٨ – ١٩٦١	١٨٢٣٣٠	١٣١٨٨٥	٧٢,٤٪	٥٠٤٤٥	٢٧,٦٪
٦١ – ١٩٦٢	٢٠٥٩٢٢	١٣١٨٨٥	٦٤,١٪	٧٤٠٣٧	٣٥,٩٪
٦٤ – ١٩٦٥	٢٦٥٤٩٨	١٧٤٢٤٦	٦٥,٧٪	٩١٢٥٢	٣٤,٣٪
٦٩ – ١٩٧٠	٥٣٤٧٣٤	٢٩٣١٤٤	٥٤,٨٪	٢٤١٥٩٠	٤٥,٢٪

وبمناقشة الجدول السابق يتضح لنا ما يلى:

- ان هناك نموا مطردا فى عدد الطلاب المقبولين فى التعليم الفنى، حيث بلغت نسبة القبول حوالى ٥٤,٢٪ فى عام ١٩٧٠ وذلك مقابل ١٥,٥٪ فى عام ٥٢ - ١٩٥٢.
- أن هناك تناقصاً فى نسبة عدد المقبولين فى التعليم الثانوى العام من اجمالى عدد الطلاب المقبولين فى كل مرحلة، حيث بلغت هذه النسبة حوالى ٥٤,٨٪ فى عام ١٩٧٠، مقابل ٨٤,٥٪ فى عام ٥٢ - ١٩٥٣.
- ويتضح من هذا الجدول ايضا ميل القبول فى كل من التعليم الثانوى العام والفنى إلى الثبات أثناء الخطة الخمسية الأولى (٦١ - ١٩٦٥).
- على الرغم من النمو السريع فى حجم التعليم الثانوى الفنى حيث ارتفع من ٣٣٣٦٦ طالبا فى عام ٥٢ - ١٩٥٣ إلى ٢٤١٥٩٠ طالبا فى عام ١٩٧٠ الا أن حجم هذا التعليم أقل من حجم التعليم الثانوى العام الذى ارتفع فى عام ١٩٧٠ إلى حوالى ٢٩٣١٤٤. وبذلك اصبح التعليم الثانوى الفنى اقل حجما من التعليم الثانوى العام. وهذا الواقع يثير القضايا التالية.

* ترجيح كفة التعليم الثانوى العام دون التعليم الفنى. واهتمام الدولة به عن غيره من أنواع التعليم.
* انحياز الرأى العام الشعبى تجاه التعليم الثانوى العام الذى يفضله الاباء والطلاب وتستجيب لهم الدولة عن غيره من الانواع الاخرى للتعليم الثانوى.
* بقاء النظرة المتخلفة إلى العمل اليدوى على اعتبار أنه عمل الطبقات والفئات الاجتماعية الدنيا فى المجتمع، وانتقال هذه النظرة الطبقية إلى التعليم الثانوى الفنى بأعتباره تعليما عملياً.

* اخفاق السياسة التعليمية فى تحويل النظرة إلى التعليم الثانوى الفنى، على الرغم من مرحلة البناء الصناعى التى مر بها المجتمع.

رابعاً: واقع التعليم العالى:

مع أن التعليم العالى فى صورته الحديثة قد بدأ فى مصر على يد محمد على منذ أوائل القرن التاسع عشر، الا أنه أتسع بعد قيام الثورة بصورة كبيرة نتيجة عوامل عديدة بعضها يتصل بالمبادىء الجديدة للمجتمع، وفى مقدمتها مبدأ تكافؤ الفرص، وبعضها يتصل بالحاجات الجديدة للمجتمع فى المجالات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والثقافية. ولعل من أهم مظاهر ذلك اهتمام الدولة بتوفير التعليم العالى لابنائها بالتوزيع الجغرافى للتعليم العالى على مختلف المحافظات والتوسع فيه، وتنسيق قبول الطلاب بالجامعات عن طريق مكتب التنسيق منذ عام ١٩٥٣(١٤). وتخفيض الرسوم الدراسية أولاً فى عام ١٩٥٦، وتحقيق مجانية التعليم فى جميع مراحله فى عام ١٩٦٢، وهذا إلى جانب تشجيع الطلاب النابهين بمنحهم مكافئات شهرية ونشر الرعاية الاجتماعية والتوسع فى اقامة المدن الجامعية.

كما أهتمت حكومة الثورة بتنظيم التعليم العالى بحيث تعددت انماطه وتنوعت سبله فالى جانب الجامعات، تم إنشاء العديد من المعاهد العليا وكذلك مراكز التدريب المهنى للحاصلين على الثانوية العامة لاعدادهم كفنيين وتطويرالجامعة الازهرية بما يجعلها تتمشى مع التطورات الحديثة والنمو الاقتصادى والاجتماعى والصناعى الذى حدث فى المجتمع، فوفقاً للقانون رقم ١٠٣ لسنة ١٩٦١ أنشئت كليات الهندسة والزراعة والطب والادارة والمعاملات وإلى جانب ادخال دراسات جديدة لم تكن موجودة من قبل فى كلياتها التقليدية(١٥).

ولم يقتصر الامر على الاهتمام بالتنظيم بل حدثت تطورات فى مناهج

الدراسة آخرها هى التى اقرها المجلس الاعلى للجامعات فى صيف عام ١٩٦١ ، وكانت تهدف إلى مزيد من الاعداد القومى وتعويض التخلف العلمى ومسايرة التطورات العلمية المعاصرة، والترابط بين العلم والعمل، والارتباط بواقع المجتمع بتوفير الامكانيات اللازمة للبحث العلمى.

وفى عام ١٩٦١ أنشأت وزارة مستقلة للتعليم العالى خضعت لها جميع المعاهد العليا والكليات غير الجامعية وتولت هذه الوزارة الاشراف العام على الجامعات من خلال المجلس الاعلى للجامعات برئاسة وزير التعليم العالى، وتعتبر هذه المرحلة – بحق – بداية عهد جديد فى تاريخ التعليم العالى فى مصر، حيث خصص – لاول مرة فى مصر – وزارة مستقلة للتعليم العالى ترعى شئونه[١٦].

كما تظهر عناية الدولة واهتمام الافراد بالتعليم الجامعى من ارتفاع عدد المقيدين بالتعليم الجامعى من حوالى ٤١,٠٠٠ الف طالب فى عام ١٩٥٢ إلى حوالى ١٢٢,٨٨٣ الف طالب فى عام ٦٩ – ١٩٧٠ .

والجدول التالى يوضح تطور حجم التعليم العالى فى مصر من عام ١٩٥١ إلى عام ١٩٧٠ .

جدول رقم (١٢)

تطور حجم التعليم العالى فى مصر من عام (١٩٥١ - ١٩٧٠)[١٧]

العام الدراسى	عدد طلاب الجامعات	%	عدد طلاب المعاهد العليا التابعة لوزارة التعليم العالى	%	جملة عدد الطلاب الجامعات المعاهد العليا
١٩٥٣/٥١	٣٥٠٢٦	٩٥,٨	١٥٢٠	٤,٢	٣٦٥٣٦
١٩٥٦/٥٥	٥٨٣٥٧	٩٠,٥	٦٠٧٨	٩,٥	٦٤٤٣٥
١٩٦٢/٦١	٩١٣٦٣	٨١,٧	٢٠٢٣٥	١٨,٣	١١١٦٩٨
١٩٦٥/٦٤	١١٩٣٠٥	٨١,٧	٢٦٦٠٥	١٨,٣	١٤٥٩١٠
١٩٧٠/٦٩	١٢٢٨٨٣	٧٨,٢	٣٤٢٠٢	٢١,٨	١٥٧٠٥٨

وبمناقشة الجدول السابق يتضح لنا ما يلى:

- أن اكبر معدل نمو بين جميع مراحل التعليم العالية، هو معدل نمو المعاهد العالية، حيث تضاعف عدد الطلاب فى عام ٥١ – ١٩٥٢ من ١٥٢٠ إلى حوالى ٣٤٢٠٢ طالبا فى عام ٦٩ – ١٩٧٠، بنسبة ٤,٢٪ عام ١٩٥٢ إلى ٢١,٨٪ عام ١٩٧٠.
- ان نسبة عدد الطلاب فى الجامعات قد انخفضت من ٩٥,٨٪ فى عام ١٩٥٢ إلى حوالى ٧٨,٢٪ فى عام ١٩٧٠، وان كان معدل الانخفاض لايساوى معدل النمو فى المعاهد العليا.
- على الرغم من الزيادة السريعة والمتنامية لعدد طلاب المعاهد العليا، الا ان حجم عدد الطلاب بالجامعات بالقياس إلى حجم عدد طلاب المعاهد العليا كان حوالى اربعة اضعافه، حيث بلغ عدد طلاب الجامعات فى عام ١٩٧٠ حوالى ١٢٢٨٨٣، والمعاهد العليا حوالى ٣٤٢٠٢ طالبا.
- ترجع الزيادة المضطردة فى عدد طلاب المعاهد العليا إلى التطور الاقتصادى والاجتماعى الذى تطلب الحاجة السريعة إلى اعداد كبيرة من الفنيين والاخصائيين. ان المعاهد العليا تمتص اعداداً كبيرة من الطلاب الحاصلين على الثانوية العامة.

وتأسيساً على ذلك فأنه يمكن القول ان التوسع فى التعليم العالى لم يستوعب كل الطلاب الحاصلين على الثانوية العامة والبعض من الثانوية الفنية. والجدول التالى يوضح ذلك:

جدول رقم (١٣)

عدد الطلاب المتخرجين من المدرسة الثانوية ونسبة المقبولين منهم فى الجامعات والمعاهد العليا

(١٩٥١ / ١٩٥٢ - ٧٣ / ١٩٧٤)[١٨]

السنة	أعداد الناجحين من:		المجموع	عدد المقبولين فى الجامعات والمعاهد العليا	النسبة المئوية للمقبولين من الناجحين
	الثانوية العامة	الثانوية الفنية			
١٩٥٢/٥١	١٣٤١٩	٣٠٥٤	١٦٤٧٣	١٤٧١٣	٪٨٩,٣
١٩٥٥/٥٤	٢٢٧٤٧	٣٥٦٦	٢٦٣١٣	١٨٨٦١	٪٧١,٧
١٩٥٨/٥٧	٢٩٦٣١	٥٨٥٤	٣٥٤٨٥	٢٠٧٨٩	٪٥٨,٦
١٩٦١/٦٠	٣٤١٤٩	١٥٠٥٦	٤٩٢٠٥	٢٧٤١٧	٪٥٥,٧
١٩٦٣/٦٢	٥١٥٤٨	٢٣٩٥١	٧٥٤٩٩	٣٦٦٦٠	٪٤٨,٦
١٩٦٨/٦٧	٧٥٠٩٧	٢٧١٨١	١٠٢٢٧٨	٣١٨٩٧	٪٢١,١
١٩٦٩/٦٨	٨٦٩٣٧	٣٥٩٨١	١٢٢٩١٨	٣٦٦٧٥	٪٢٩,٨
١٩٧٤/٧٣	١٢٦٢٥٨	٨٦٩٥٥	٢١٠٧١٣	٨٠٨٠٩	٪٣٨,٣

ويتضح من الجدول السابق أن عدد المقبولين فى الجامعات والمعاهد العليا قد تضاعف حوالى ثلاث مرات تقريباً، ومع ذلك فالنسبة المئوية للمقبولين من بين الناجحين فى المدارس الثانوية قد نقصت إلى الثلث تقريباً من ٨٩,٣ ٪ عام ١٩٥٢ إلى حوالى ٣, ٨٣ ٪ عام ١٩٨٤، أى أن سوق العمل كان عليه ان يستوعب حوالى ٦٢ ٪ من عدد الناجحين فى الثانوية العامة والفنية. وذلك على الرغم من تضييق الخناق على التعليم الفنى، وعدم اتاحة الفرصة كاملة امام خريجة لمواصلة دراستهم العليا، وقصر الفرصة على خريجى الثانوية العامة، الا أن نسبة المقبولين من طلاب التعليم الثانوى فى الجامعات اخذت فى التناقص عاما بعد عام، وذلك على الرغم من التوسع فى التعليم العالى الذى يعتبر المصدر الرئيسى لامداد الدولة بالقوى العاملة المدربة والمؤهلة فى رفع الانتاج وزيادة الدخل وهذا يترك أعداداً غفيرة من الطلاب دون تأهيل أو تدريب للعمل فى أحد مجالات الانتاج المختلفة دون مواصلة استكمال الدراسة العليا مما يجعلهم عالة على المجتمع.

وكان الاخذ بأسلوب التخطيط الاقتصادى الشامل على غرار الدول الاشتراكية يستلزم الاهتمام بالتعليم العالى فى جانبه العملى والتطبيقى أكثر من الاهتمام بالتعليم النظرى لاحتياج المجتمع إلى النوع الاول لاحراز التقدم المرتقب فى خطط التنمية، ولذلك أنشأت الدولة العديد من المعاهد العليا ومراكز التدريب المهنى لسد احتياجات خطة التنمية.

جدول رقم (١٤)

تطور حجم التعليم فى المعاهد العليا (١٩٥٣ - ١٩٧٠)[١٩]

المعهد - الكلية	٥٢ - ١٩٥٣	٥٩ - ١٩٦٠	٦٤ - ١٩٦٥	٦٩ - ١٩٧٠
المعاهد العليا التجارية	–	١٠٩٣	٣٧٧٢	٧٦٦٧
المعاهد العليا الزراعية	–	١٤١٩	٦٤٤٨	١٦٠٢
المعاهد العليا الصناعية	–	١٣٠٤	٥٣٨٧	١١٦٣١
كليات المعلمين والمعلمات	٧٣٥	٢٢٦٤	٣٣١٧	–
معهد التربية الفنية	٢٦٦	٣٧٨	٧٤٦	٩٢٤
معهد التربية الموسيقية	٣٢٤	٢٤٣	٣٢٣	٢٠٦
كليتا الفنون الجميلة	٣٦٧	٨٥٤	١٣١٨	٢١٩٣
كلية الفنون التطبيقية	٢٧٤	١١٥٨	١٠٤٨	١٢٥٨
معاهد التربية الرياضية	٢٩٦	١٠٧٤	٣٠٨٤	٣٧٤٣
معهد الخدمة الاجتماعية	١٨٤	٤٤٤	٦٩٣	١٠٨٨
معهد الاقتصاد المنزلي	٨٠٧	٨٣٥	٦٣٧	٨٩٥
مدرسة الالسن العليا	١٨١٧	٧١٠	٦٠٤	٦٤١
الجملة	**٤٥٠٣**	**١١٧٧٦**	**٢٧٣٧٧**	**٣١٩٤٨**

يلاحظ من الجدول السابق ما يلى:

- على الرغم من الزيادة الهائلة فى الاعداد المقيدة بالمعاهد الفنية العليا فى خلال الفترة من ٥٣ – ١٩٧٠، الا أن مقارنة عدد المقيدين بالمعاهد العليا بالمقيدين بالجامعات خلال تلك الفترة يظهر ضآلة هذا العدد، فقد بلغت فى الاول حوالى ٣١٩٤٨ فى عام ١٩٧٠ بينما بلغت فى الثانى حوالى ١٢٢٨٨٣ أى أن المقيدين بالتعليم الجامعى يصلون إلى أربعة أمثال المقيدين بالمعاهد الفنية.

- كما يلاحظ عدم الاستقرار فى سياسة التوسع فى نوعية المعاهد العليا، حيث نجد جملة عدد الطلاب المقيدين فى مدرسة الالسن العليا، فى عام ١٩٥٣ حوالى ١٦١٨ إنخفضت إلى حوالى ٦٤١ فى عام ١٩٧٠، ونجد ايضا ثبات عدد المقيدين فى معهد الإقتصاد المنزلى حيث بلغت فى عام ١٩٥٣ حوالى ٨٠٧ ولم تتعد حوالى ٨٩٥ فى عام ١٩٧٠.

- على الرغم من التوسع فى اعداد المقبولين فى هذه المعاهد، الا انها عجزت عن الوفاء بسد حاجات البلاد من العمالة الماهرة الفنين والاخصائيين.

- ولم يقتصر اهتمام وزارة التربية والتعليم العالى على المعاهد الفنية العليا وانما وجهت عنايتها ايضا إلى إنشاء مراكز التدريب المهنية للحاصلين على شهادة الثانوية – وقد تطورت هذه المراكز بصورة كبيرة تظهر فى الجدول الاتى:

جدول رقم (١٥)

تطور حجم التعليم فى مراكز التدريب المهنى

(١٩٥٦ - ١٩٧٠)[٢٠]

السنوات	عدد الطلاب المقيدين بمراكز التدريب			الجملة
	الصناعية	التجارية	الزراعية	
٥٦ - ١٩٥٧	٦٢	١٤٠	-	٣٠٢
٥٩ - ١٩٦٠	١٦٦٤	١٧١١	-	٣٣٧٥
٦٤ - ١٩٦٥	١٣٦٦	١٠٦٠	٤٢٢	٢٨٤٨
٦٩ - ١٩٧٠	٤٣١٥	٩١٥١	-	١٣٤٦٦

مراجع الفصل الثامن

١- عبد العزيز القوصى: **التعليم فى مصر بالارقام** (صحيفة التربية، السنه ٣٠ العدد الرابع، اكتوبر، ١٩٧٨)، ص٩.

٢- الجهاز المركزى للتعبئة العامة والاحصاء: **الاحصاء السنوى**، سنوات مختلفة، ١٩٥٢ - ١٩٧٠ (القاهرة، ١٩٧٠)، ص ١١٣.

٣- منير عطا الله سليمان وآخرون: **تاريخ ونظام التعليم فى ج.م.ع** (القاهرة الانجلو المصرية، ١٩٦٨)، ص ص ٢٠٩ - ٢١٠.

٤- قانون التعليم الاعدادى العام: **رقم ٥٥ لسنه ١٩٥٧**، المذكرة الايضاحية.

٥- القانون رقم ٢٢ لسنه ١٩٥٦ بشأن التعليم الصناعى، والقانون رقم ٢٦١ لسنه ١٩٥٦ بشأن التعليم التجارى، والقانون رقم ٢٦٢ لسنه ١٩٥٧ بشأن التعليم الزراعى.

٦- عياد بباوى: **تدريس العلوم بالمدارس الاعدادية** (القاهرة، مكتبة مصر، ١٩٧٢)،ص ص ٢٨ - ٣٥.

٧- الجهاز الركزى للتعبئة العامة والاحصاء: **الاحصاء السنوى** (القاهرة، ١٩٧٢) سنوات مختلفة.

٨- وزارة المعارف العمومية: **القانون رقم ١٤٢ لسنه ١٩٥١ الخاص بتنظيم التعليم الثانوى** (القاهرة - مطبعة الوزارة العمومية، ١٩٥٣)المذكرة الايضاحية.

٩- وزارة المعارف العمومية: **قانون رقم ٢١١ لسنه ١٩٥٣ بشأن تنظيم التعليم الثانوى** (القاهرة - مطبعة وزارة المعارف العمومية، ١٩٥٣)المذكرة الايضاحية.

١٠- وزارة التربية والتعليم: **قانون رقم ٦٨ لسنه ١٩٦٨ فى شأن التعليم العام** (القاهرة - مطبعة وزارة التربية والتعليم، ١٩٦٨) مادة (٥٩).

١١- وزارة التربية والتعليم: **قانون رقم ١٣٩ لسنه ١٩٨٠ بشأن التعليم الثانوى** (القاهرة – مطبعة وزارة التربية والتعليم، ١٩٨١)، ص٩ مادة ٢٢.

١٢- وزارة التربية والتعليم: **قانون رقم ٢٢ لسنه ١٩٥٦ بشأن تنظيم التعليم الفنى** (القاهرة – مطبعة وزارة التربية والتعليم، ١٩٥٦) مادة (١).

١٣- منير عطا الله سليمان وآخرون، **مرجع سابق**، ص ٢٣٢ . والجهاز المركزى للتعبئة العامة والاحصاء، المؤشرات الاحصائية. سنوات مختلفة. وزارة التربية والتعليم. التربية والتعليم فى عشر سنوات ١٩٦٢ . ص ١٠٠

١٤- عبد الفتاح اسماعيل: **تطوير التعليم العالى فى عهد الثورة**، تقرير مقدم إلى مؤثر المعلمين العرب (الاسكندرية – أغسطس ١٩٦٥) ص٧.

١٥- وزارة التعليم العالى: **التعليم العالى فى عشر سنوات** (القاهرة– وزارة التعليم العالى، ١٩٦٢)، ص ص ١٤ – ١٥.

١٦- محمد حمدى النشار: **هياكل وأنماط التعليم الجامعى وتطوير التعليم الجامعى فى مصر** (اسيوط – جامعة اسيوط، ١٩٧٨) ص ٤٨.

١٧- الجهاز المركزى للتعبئة العامة والاحصاء، **الموشرات الاحصائية ٥٢ - ١٩٧٠**، سنوات مختلفة (القاهرة، ١٩٧٠)، ص ص٢٠٠ – ٢٠٣.

18 - Hyde, G.D.M., **Education in Modern Egypt: Ideals and Realities**, (London, Routledge & Kegan Paul, 1978), p.89.

١٩- الجهاز المركزى للتعبئة العامة والاحصاء، **المؤشرات الاحصائية (٥٢ - ١٩٧٠)**، مرجع سابق ص٢٠١

٢٠- **المرجع السابق**. ص ١٩٣.



الفصل التاسع

التعليم فى عصر الانفتاح

- أولاً: الأبعاد المجتمعية (٧٤ - ١٩٨٥)
- ثانياً: مأزق النظام التعليمى.
- ثالثاً: التطور الكمى فى التعليم قبل الجامعى.
- رابعاً: التعليم الجامعى والعالى.
- خامساً: نحو نظام تعليمى مستقبلى.



مقدمة

تشكل هذه الفترة من تاريخ المجتمع المصرى - بل والعربى - أخطر الفترات التى مر بها، حيث شهدت إنكسار لحركات التحرر الوطنى، وغياب تام للمشروع الوطنى الهادف لبناء إقتصاد مستقل، وتحقيق تنمية بالاعتماد على الذات، كما شهدت حضور طاغى للروح الاقليمية، والاندماج فى فلك التبعية، والدخول بخطوات متسارعة إلى منظومة النظام الرأسمالى العالمى، والتقسيم الدولى للعمل، والاخلال بموازين القوى العالمية، والانخراط بالكامل فى فلك السياسة الامريكية، العداء السافر للمرحلة الناصرية ولأى شعار وطنى يقترب من مسميات، الاشتراكية، أو الوحدة العربية، أو مصالح الطبقات الكادحة. ولقد تكفل جهاز الاعلام الرسمى بالقيام بتلك المهمة، إلى جانب السماح للقوى الرأسمالية التقليدية بالخروج من أوكارها، ودفعها دفعاً إلى مراكز الصداره الاعلامية، ناهيك عن سيل الكتابات والمؤلفات التى أخذت تهيل التراب فوق كل منجزات المرحلة السابقة.

ولقد تصدرت قضية التبعية، العديد من الدراسات والأبحاث الجاده التى حاولت أن تفسر ما تم ويتم على كافة الاصعده المجتمعية. ولم تبرز تلك الكتابات عن التبعية بهذا الشكل والحجم، إلا فى تلك الحقبة وللآن. لذلك فإننا سنحاول هنا - كما سبق أن حاولنا فى الجزء السابق - أن نكشف عن الطبيعة الطبقية لبنية النظام السياسى وفكر النخبة الحاكمة، والتمايزات الجوهرية، من الناحية الايديولوجية التى تفرق بين تلك الفترة، والفترة السابقة. ودور التعليم متمثلا فى سياسته فى هذه الايديولوجية التى سادت المجتمع المصرى فى الفترة من عام ١٩٧٤ - ١٩٨٥. ومن هنا فإن التساؤلات الرئيسية التى نحاول الإجابة عنها هى ذاتها المتضمنة فى الجزء السابق وهى: ما هى الايديولوجيا الرسمية التى

سادت المجتمع المصرى فى تلك الفترة ؟ وما هى التضمينات التربوية لتلك الأيديولوجيا ؟ وإلى أى مدى كان التباين الأيديولوجى معبراً عنه تربوياً ؟

أولاً : الابعاد المجتمعية

إتسمت هذه الفترة بتحولات إقتصادية وإجتماعية وتربوية بالغة التجذر، أحدثت تصدعاً فى بنيان المجتمع المصرى برمته، ولقد عزا البعض ذلك إلى توجهات شخصية ونزعات فردية للرئيس المؤمن من «السادات»، وحاول البعض إرجاع ذلك إلى سياسة الانفتاح الاقتصادى التى دشنت نشاطها بصدور القانون رقم ٤٣ لسنة ١٩٧٤ بشأن نظام إستثمار المال العربى والاجنبى وتعديلاته بالقانون رقم ٣٢ لسنة ١٩٧٧ والذى يعتبر أخطر تغيير فى البنيان القانونى للاقتصاد المصرى منذ التأميمات الكبرى فى الستينات، بينما يرى الماركسيون والراديكاليون أن سبب ذلك يعود إلى تبنى النظام السياسى لتوجهات مجتمعية أدت إلى إندماج النظام الاقتصادى – الإجتماعى فى فلك التبعية للنظام الرأسمالى العالمى. والشئ الملفت للنظر أن الجميع – ماعدا قلة – تعاملوا مع هذه المرحلة بأعتبارها منفصلة أو منقبله عن المرحلة السابقة، وهذا يخالف ويتناقض مع القوانين الإجتماعية المتعارف عليها، فالمرحلة الحاضره، تولد فى أحشاء السابقة، والآتية تتخلق فى الحاضر، وهكذا....

ومن هنا فإن ما تم فى السبعينات والثمانينات لم يكن يتم لولا وجود مصالح إقتصادية وإجتماعية وسياسية لفئات وطبقات إجتماعية بعينها، كان لها المصلحة الاولى فيما تم، بل إن فئات إجتماعية كانت فى قلب الريادة والقيادة للمرحلة الناصرية، كانت عماد المرحلة الحالية، بل هى التى مهدت وسهلت تمرير القوانين والتشريعات التى أدت إلى ما تم فى السبعينات، كما أن ذلك يعبر عن مرحلة تاريخية فى تطور الرأسمالية

المصرية ووقوفها عاجزة أمام إتمام مهامها الوطنية. إن ما تم يعود بالدرجة الأولى إلى وجود تحالف طبقى بين الرأسمالية التقليدية والبيروقراطية التى تخلقت فى الستينات، والطفيليون الجدد فى السبعينات، وكل ذلك بمباركة وتعاون الرأسمالية العربية والرأسمالية العالمية.

ولقد عبر ذلك التحالف عن نفسه إقتصادياً وسياسياً وثقافياً وتربوياً خلال تلك الفترة. وتم التعديل والتغيير بسهولة ويسر، نظراً لتشابك المصالح الاقتصادية والسياسية للطبقات المهيمنه، ونظراً لأن ما تم فى الستينات لم يؤطر ويؤصل لتغييرات جوهرية فى البنى الإجتماعية الطبقية، أو فى البنى السياسية والتنظيميه التى كان يناط بها الدفاع عن المصالح الإجتماعية للمستفيدين من المرحلة الناصرية، ولكن ما تم كان من الهشاشه لدرجة إنكساره سلمياً - دون أدنى درجات الصراع الإجتماعى - أمام أول تغيير. إن أحداث السبعينات والثمانيات كانت نتيجة منطقية لمقدمات تم زرعها فى الستينات، ولم يكن وليد حقبه السبعينات فقط. ولكى نتعرف على الصورة بكامل تفاصيلها وتضاريسها نعرض لما يلى:

أيديولوجية التبعية:

هل يمكن أن نطلق على التوجهات الفكرية للطبقات والفئات الحاكمة فى تلك الفترة، مسمى أيديولوجية التبعية؟ وهل يجوز إطلاق مسمى أداه تفسيره وتحليليه لشروط التخلف، بوصفها تعبير فكرى تبنته الطبقات والفئات الحاكمة فى تلك المرحلة وما زالت؟ نحن فى البداية نود أن نقول أن هذا المسمى إنما نقصد به - سواء صح ذلك أو لم يصح - التوجه الفكرى - الإقتصادى والإجتماعى والسياسى للطبقات التى تقلدت مقاليد الحكم فى مصر فى حقبه السبعينات وما تلاها، على إعتبار إنها توجهات عبرت بشكل صريح وواضح عن مصالح طبقية تجسدت فى سياسات وتشريعات إقتصادية

وسياسية، مبلوره فى نهاية التحليل شكل وبنيه النظام السياسى وتعبيراته الطبقية. وقبل الاسترسال فى توضيح المرتكزات الإجتماعية والطبقية للتبعية التى تعمقت فى تلك الفترة، نقول أننا لن نطرح موضوع التبعية برمته، حيث أن هناك العديد من الدراسات والأبحاث التى عالجت هذا الموضوع ويمكن الرجوع إليها(١) ولكننا سوف نتعرض بإيجاز شديد لموضوع التبعية فى علاقته بالتحالفات الطبقية التى تمت داخلياً، وكذلك فى علاقته بالنظام الرأسمالى العالمى.

فالتبعية هى ظرف موضوعى تشكل تاريخياً، ينطوى على مجموعة علاقات إقتصادية وثقافية وسياسية وعسكرية وتربوية، تعبر عن شكل معين من أشكال تقسيم العمل على الصعيد الدولى، يتم بمقتضاها توظيف موارد مجتمع معين (المجتمع المتخلف أو التابع) لخدمة مصالح مجتمع آخر أو مجتمعات أخرى (المجتمعات المتقدمة صناعياً أو المتبوعة) تمثل مركز أو قلب النظام الرأسمالى العالمى. والغرض الأبعد من شبكة العلاقات التى تنشأ بين قلب النظام الرأسمالى العالمى، والمجتمعات التابعه (ويطلق عليها الاطراف أو التخوم) هو المحافظة على هذا النظام الإجتماعى وبسط نفوذه على أوسع رقعه ممكنة من العالم، مع الاحتفاظ للدول التابعة بدور متدن فى التقسيم الدولى للعمل. وأن تغير هذا الدور من مرحلة إلى أخرى تمشياً من مقتضيات تعظيم النمو فى دول القلب من جهة، واستجابة للضغوط والمقاومة التى تولد من جانب حركة التحرر الوطنى فى البلدان التابعة من الجهة الثانية. وتمارس دول القلب الرأسمالى هيمنتها على الدول التابعة من خلال حكوماتها (بسياساتها الاقتصادية والعسكرية وأجهزتها الثقافية والتربوية) وكذلك من خلال عدد من المؤسسات المالية ذات النفوذ الدولى (البنك والصندوق الدوليين) ومن خلال الشركات الاحتكارية العالمية الكبرى، الشركات متعدية الجنسية(٢).

كما أن أوضاع التبعية تؤدى إلى تعطيل الارادة الوطنية للدول التابعة وفقدانها السيطرة على شروط إعادة تكوين ذاتها أو تجددها. اذ يتم رسم سياسات التطور الاقتصادى والإجتماعى ليس إنطلاقاً من الحاجات الفعلية للدول التابعة، وإنما إنطلاقاً من إحتياجات النمو الرأسمالى (وإعادة الإنتاج الموسع) فى دول القلب الرأسمالى، ليس إعتماداً على أقصى تعبئه ممكنة للموارد المحلية، وإنما من خلال تكريس الاعتماد على المعونات والتكنولوجيا الأجنبية، ليس من أجل بناء قدرة إقتصادية ذاتية تضمن الأنطلاق على التنمية على أساس داخلى مستقل، وإنما بهدف المحافظة على الدور المتدنى للدول التابعة فى التقسيم الرأسمالى العالمى للعمل واستمرار الطبيعة الذيلية للكيان الاقتصادى لهذه الدول فى إطار الاقتصاد الرأسمالى العالمى[٣].

وهكذا تظل البنية الاقتصادية والإجتماعية للدول التابعة بنية متخلفة، بمعنى إنها بنية فاقدة لشروط التكامل الذاتى، تتسع فيها الهوة بين هيكل الإنتاج وهيكل الاستهلاك (حيث ينتج المجتمع ما لا يستهلك، ويستهلك المجتمع ما لا ينتج) مفتقرة إلى عناصر التجدد الذاتى. ومن هنا يمكننا القول بأن التبعية هى جوهر التخلف وأن التنمية (نقيض التخلف) هى فى التحليل الأخير عملية تحرر إقتصادى إجتماعى سياسى وثقافى وتربوى، من أجل أن يستعيد المجتمع السيطرة على شروط تجدده، ومن أجل إتاحة الفرصة للإرادة الوطنية لممارسة دورها المفتقد فى صنع التنمية والاستقلال الوطنى على كافة الصعد.

كما ترى نظرية التبعية أيضاً، أن تأسيس علاقات التبعية بين دول الهوامش ودول المركز، تتم بواسطة إلفئات الإجتماعية المسيطرة فى الهوامش (والتى تخضع بدورها للفئات صاحبة السيادة فى المركز). ولقد أوضحت العديد من الدراسات التاريخية أن الفئات الحاكمة فى الدول التابعة تحافظ دوماً على علاقات إقتصادية وثقافية وطيده مع بلدان المركز، وتقوم بتنظيم

إقتصاد مجتمعاتها بحيث يتناسب وحاجات النظام الرأسمالى العالمى، وبطبيعة الحال، فهى الفئة الإجتماعية الوحيدة المستفيدة من هذه الترتيبات الاقتصادية.

ومن هنا تقرر التبعية أن تطور الأحوال الاقتصادية فى البلدان التابعة وفقا لطبيعة موقف التبعية - يقتصر عادة على الطبقات المسيطرة فى هذه البلدان. والسبب فى ذلك ليس كما يدعى غالباً مردود للعوائق المتوارثة من المجتمع الاقطاعى أو التقليدى، وإنما ينتج مباشرة من نمط العلاقات السياسية والإجتماعية والاقتصادية السائد فى النظام الرأسمالى العالمى: بناء إجتماعى طبقى تسانده ،وتحافظ عليه مجموعة من المؤسسات السياسية، ونظام إقتصادى ينتج سلعاً لفئة محدوده من ذوى الدخول المرتفعة والمتوسطة، وقادر على توظيف نسبة ضئيلة من قوى العمل فى قطاعاته الحديثة[٤]. وفى أثناء دمج الاقتصاد المحلى للدول التابعة بالاقتصاد الرأسمالى العالمى يتم تكامل الصفوة الحاكمة فى التوابع مع نظام إقتصادى وإجتماعى وسياسى يتخطى الحدود القومية لبلدانها، وتعمل هذه الصفوة على تمثيل مصالح الرأسمالية العالمية.

ومع تقدم عملية تدويل البلدان التابعة، أصبح من العسير النظر إلى العملية السياسية كصراع بين أمة وأخرى تناصبها العداء، حيث تدرك الأخيرة كقوى إمبريالية خارجية، فالواقع، أن عدو الأمة يقع داخل هذه الأمة... بين المواطنين المحليين، وفى فئات إجتماعية متباينة، علاوة على ذلك، فإدراك إحتلال الأمة - بالمعنى السالف - ليس عملية يسيره، هناك فئة قليلة من الآخرين بالمعنى الثقافى والقومى، تمثل تواجد العدو - فيزيقياً[٥].

هذه هى الحال التبعية باختصار شديد، وهى الحالة التى تبنتها الفئات

الحاكمة فى مصر فى السبعينات وما تلاها.... وهى حال لا تعود إلى العوامل الخارجية - الإمبريالية - بل تعود بالدرجة الأولى إلى توافق المصالح الطبقية بين النخب الحاكمة فى مصر، والنخب الرأسمالية فى دول المركز وعلى وجه التحديد فى النظام الرأسمالى العالمى بقيادة الولايات المتحدة الأمريكية.

وفى تعقيبه على ندوة قضايا فكرية (التبعية ... الخطر ... والمواجهة) حاول الأستاذ «محمود أمين» العالم أن يطرح وجهة نظره حول مسمى أيديولوجية التبعية، بقوله: إن أيديولوجية التبعية تكمن أساساً فى سيادة ما يمكن أن نسميه بالفكر الوضعى النفعى، أو الفكر التكنولوجى البرجماتى، والذى يمكن أن يلخصه المثل الشعبى المشهور اللى تكسب به ... العب به هذا هو الجذر الفكرى الذى ينتشر ويعشعش فى مناهج التفكير والسلوك فى حياتنا، وتغذية مختلف وسائل الأعلام والثقافة والتعليم، فضلا عن الممارسات السياسية والاقتصادية والإجتماعية المختلفة التى تغذيه وتقدم له نماذج مهلمه مؤثرة. إن هذا الفكر هو الايديولوجية الاساسية للتبعية الذى يسهم فى إعادة إنتاجها بإستمرار وفى إشاعتها وترسيخها فى عقول وسلوك الناس. إن هذه الايديولوجية تستعين بظاهر العلم بأدواته وأجهزته التكنولوجية إستعانة خارجية لمصلحة البزخ والترف والمتعة الرخيصة والاستهلاك دون تعرف حقيقى على ما وراء هذه الأدوات من علم، ودون إنتاج لها.

وأكاد أقول أن هذه الايديولوجية التكنولوجية الوضعية النفعية هى الايديولوجية التى تسود اليوم فى مختلف البلاد العربية وخاصة النفطية منها، وليس فى مصر وحدها لا فى السياسات والسلوك الإجتماعى فحسب، بل كذلك فى بعض مناهج الدراسات التربوية والإجتماعية والاقتصادية التى تتسم بالتسطح وغلبة الطابع التقنى الوصفى الخارجى دون تعمق للظواهر

الصراعية، فضلا عن الرؤية التجزئية والحلول الجزئية للظواهر. على أن هذه الايديولوجيا الوضعية النفعية تقيم تركيباً توفيقاً ثنائياً مع التيار الدينى السلفى، وتكاد تتشكل منها الظاهرة الايديولوجية السائدة المعبرة بحق عن التبعية السائدة، وما أكثر المظاهر التى تصدمنا يومياً، والتى تعبر عن هذه التوفيقية الثنائية بين التكنولوجيا النفعية والتدين الظاهرى الجامد(٦).

أن هذه التوفيقية والثنائية نراها متجسدة فى الخطاب السلفى – الذى نمى وترعرع فى السبعينات – المتناقض، والعاجز عن رؤية علاقات التبعية ككل واحد، فهو يرى التبعية فى مستوى الفكر، فيرفض الفكر ولا يرفض التكتيك التابع، ولا الأدوات التى تقوم بتوزيعه، لذلك فهو يتعامل مع الاستهلاك الهجين ويعترف بالدولة التابعة، أن رفعت شعار، دولة العلم والإيمان، معتقداً أن مقاومة التبعية هى مقاومة فكرية وأخلاقية بالمعنى المجرد، ولا شك أن هذا الوعى المقاوم والمهزوم لا يعكس التعاليم الدينية، بل يعكس تخلف الشروط الإجتماعية والأقتصادية وتزييف الوعى، وإتساع حجم البروليتاريا الرثه، وضعف الطبقة العاملة المصرية، إلى جانب دور وسائل الأعلام والجهاز المدرسى – نظام التعليم القائم – فى المجتمع المصرى فى تزييف الوعى الإجتماعى.

ولا شك أن تلك الأيديولوجيا قد تجسدت فى مصالح طبقات وفئات إجتماعية، تحالفت لتحقيق مصالحها، وعبرت عن نفسها من خلال توجيهات النظام السياسى والنخبة الحاكمة فى تلك الفترة. وإذا كنا قد توصلنا إلى أن الأيديولوجيا التى سادت فى الفترة الناصرية، عبرت عن مصالح الطبقات الوسطى والصغيرة تحديداً، وتمايزت بتبنيها لنظرية التوازن فى مواجهة نظرية الصراع باعتبار أن ذلك ملمح أصيل فى سلوك البرجوازية الصغيرة

ثانياً : مآزق النظام التعليمى

يرتبط مآزق النظام التعليمى فى مصر، منذ اللحظة الاولى، بهيكل سوق العمل وعدم وضوح معالمه على حد تعبير الخبيرين الدوليين د. سمير رضوان وبنت هانسن فى تحليلهما حول سوق العمل فى مصر(٧) اللذين يصفانه بعدم التكيف (التوازن) Unequlibriun نظرا لغياب تخطيط للعمالة سواء على المستوى العمالة الحكومية أو القطاع الرأسمالى الفردى.

بيد أن ذلك لا ينفى جوانب أخرى أو مظاهر أخرى لهذا المآزق، الذى يحاول البعض التغاضى عن اسبابه الحقيقية والاستغراق فى الحديث حول ترشيد مجانية التعليم.

ومن أبرز مظاهر ازمة النظام التعليمى - بخلاف غياب الفلسفة المحدده - يمكن حصر المظاهر التالية:

أولاً : قصور النظام عن استيعاب كل الأطفال فى سن الالزام وبالتالى زيادة معدلات الامية عاما بعد آخر بدلاً من تقلصها ولهذا ابعاد اجتماعية واقتصادية سوف نتعرض لها فيما بعد.

ثانياً : ازدحام وتكدس يؤدى غالبا إلى ضعف الاداء وتتخذ هذه المظاهر شكل تعدد الفترات الدراسية فى اليوم الواحد بما يشكله من عبء نفسى على المدرسين وسوء استخدام لمرافق التعليم وتدنى مستوى العلاقة التربوية بين التلاميذ من جهه والمدرسين من جهة أخرى.

ثالثاً : قصورفى التجهيزات العملية والمعلمية بالمدارس، وغياب التنسيق والربط بين الأداء النظرى التعليمى والممارسة الأنتاجية العملية (التعليم الفنى والصناعى).

رابعاً: تأثير كل ذلك مع مناخ ثقافى «باروكى» على عقلية النشئ وسيادة

نسق قيم غير ايجابى (مثل الغش فى الامتحانات والدروس الخصوصية ... الخ الخ)(٨).

خامساً: اختناقات فى اداء النظام ككل، وعدم سيولة وانسيابيه كل مستوى تعليمى أعلى عن استيعاب المتخرجين من المستوى الأقل(التعليم الثانوى الفنى والتعليم الجامعى مثلا) فتشجيع التلاميذ على الالتحاق بالتعليم الفنى يأتى عبر اعادة النظر فى اولوية الالتحاق بألتعليم الفنى يأتى عبر اعادة النظر فى اولوية الالتحاق بالتعليم الفنى الجامعى (كليات الهندسة والطب... الخ) بحيث تكون الاولوية للمتفوقين من المستوى الثانوى الفنى ... الخ.

سادساً : تدنى حالة الابنية التعليمية للمدارس الرسمية والمعانة، مما يعوق كفاءة العملية التعليمية والتربوية فى تلك المدارس، ويجعل تلك العملية عبارة عن أهدار للوقت والجهد المبذول ويوسع من نفوذ «المدرسة الموازية» الدروس الخصوصية، يجعلها بديلاً حقيقياً للمدارس الرسمية، فلقد بلغ عدد المدارس عام ١٩٨٥ حوالى ١٢٥١٥ مدرسة منهم حوالى ٧٧٨٦ مدرسة صالحة و ٩٩٤٥ مدرسة غير صالحة للاستخدام وفى حاجة إلى إصلاح ولا توجد بها مرافق أو مياة أو كهرباء وغير صالحة بدرجة أو بأخرى للقيام بالعميلة التعليمية والتربوية والجدول التالى يوضح ذلك جلياً.

على أيه حال سوف نتناول التصور الكمى فى إعداد الطلاب الملتحقين بالتعليم فى كل مرحلة ثم نتبعها بتحليل أهم سمات واتجاهات التعليم فى مصر حاليا وفى السمتقبل المنظور.

جدول (١)[٩]

بيان عن حالة الأبنية التعليمية للمدارس الرسمية والمعانة فى عام ١٩٨٥

المرحلة التعليمية	عدد المدارس	مدى صلاحية المبنى			عدد المدارس غير المزودة بالكهرباء	عدد المدارس غير المزودة بمياه الشرب الجاري	عدد المدارس التى تنقصها المرافق الصحية
		صالح تماما	غير صالح	يحتاج للاصلاح			
الأبتدائى	٩١٧٠	٥٤٢٢	٩٥٩	٢٧٨٩	٣٦٣٣	٧٢١	٣٣٥
الاعدادى	٢٢٥٤	١٥٣٨	٧٢	٦٤٤	٣٢٤	٨٣	٦٠
الثانوى العام	٤٦٧	٣٦٦	٧	٩٤	٢٤	٧	٤
الثانوى الصناعى ٣ سنوات	١٤٨	١٠٦	٨	٣٤	١	–	–
الفنى الصناعى ٥ سنوات	١٤	١٣	١	–	–	–	١
الثانوى الزراعى ٣ سنوات	٦٢	٤٩	١	١٢	٢	–	–
الثانوى الزراعى ٥ سنوات	٢	٢	–	–	–	–	–
الثانوى التجارى ٣ سنوات	٣٠٣	٢٢٧	٧	٦٩	١٥	٣	٢
الفنى التجارى ٥ سنوات	٤	٤	–	–	–	–	–
دور المعلمين والمعلمات	٩١	٥٩	٨	٢٤	١	–	–
الجملة	١٢٥١٥	٧٧٨٦	١٠٦٣	٣٦٦٦	٤٠٠٠	٨١٤	٤٠٢

ثالثاً : التطور الكمى فى التعليم

سوف نتناول هنا التعليم قبل الجامعى، على أن تخصص اجزاء مستقلة لكل فرع من هذه الفروع وكل مستوى تعليمى متبعين الاسس التى اتبعناها فى تحديد الانساق الإجتماعية والاقتصادية للتعليم (التعليم الحكومى العام – التعليم الازهرى – التعليم الخاص واللغات ... الخ) .

أولاً : التعليم الرسمى العام

يتمثل التعليم الرسمى (العام) فى المدارس والمؤسسات التعليمية، التى تتولى الحكومة الانفاق عليها من طريق وزارة التربية والتعليم، ويشمل هذا النوع من التعليم على المراحل التعليمية التالية:

التعليم الأساسى (الابتدائى – الاعدادى) التعليم الثانوى العام والتعليم الثانوى الفنى.

١-التعليم الأساسى

استقر النظام التعليمى فى مصر منذ عام ١٩٥٦ على تقسيم مراحل التعليم فى صورته التى ظل عليها حتى قبل صدور القانون رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١ ، والذى دمج المرحلتين الابتدائية والاعدادية فى مرحلة الزام واحدة واطلق عليها «التعليم الاساسى».

وقد فضلنا فى اطار تحليلنا الاحصائى الراهن – أن نتبع التقسيم اللاحق على عام ١٩٨١ ليسهل العرض مع تأجيل مناقشة المناهج التعليمية والتربوية المتبعة ومدى فعاليتها لحين الانتهاء من عرض تطور التعليم الاعدادى (الحلقة الثانية من التعليم الاساسى) .

وبادئ ذى بدء، نشير إلى حقيقة كون التعليم الابتدائى (٦ سنوات إلى ١٢ سنة) يشكل اخطرواهم مراحل التعليم والتربية بالنسبة للنشئ سواء على

الصعيد السيكلوجى (النفسى) أو على الصعيد التربوى والتعليمى، صحيح أن المدرسة تشكل احـد طرفى المعادلة الصـعبة بالنسبة للطفل، حيث يمثل المنزل والأسرة الطرف الثانى إلا أن فاعلية النظام التعليمى وتأثير النظام القيمى وتوافرها إطار فعال للقدورة بالمدرسة يؤثر تأثير خطير على المسار المستقبلى لفهم وممارسة الطفل.

وفقا لنتائج التعداد لعام ١٩٧٦ فقد تبين أن ٣١,٦٪ من إجمالى. سكان الجمهورية هم من الأطفال دون سن ١٢ سنة مقابل مانسبته ٣٥,٥٪ فى تعداد عام ١٩٦٠ وإذا اخذنا بهذه النسب حتى عام ١٩٨٤ فإن تقديرنا لعدد الأطفال الذين هم فى سن الالزام (٦ – ١٥ سنة) يصل إلى ١٥ مليون طفل (١٠) فإن مقارنة هذا العدد بهؤلاء الملتحقين بمرحلتى التعليم الابتدائية والاعدادية يظهر لنا عدد هؤلاء الذين يضافون لرصيد الامية فى البلاد (التسرب).

حجم التسرب من التعليم الاساسى لعام ٨٣ / ١٩٨٤ = إجمالى الأطفال فى سن الالزام – (التلاميذ المقيدين فى مدارس التعليم الاساسى + تلاميذ المدارس الخاصة + تلاميذ المعاهد الازهرية الابتدائية والاعدادية).

= ١٥ مليون طفل – (٧,٢٤٣,٩٩٨ + ٣٣٦,٧٣٤ + ٢٣٦,٤٠١).

= ١٥ مليون – ٧,٨١٧,١٣٣.

حجم التسرب من التعليم الاساسى عام ٨٣ / ١٩٨٤ = ٧١٨٢٨٦٧ طفلا.

أى أن نسبة التسرب تعادل ٥٢,١٪ من اجمالى الاطفال فى سن الالزام بالبلاد.

وهى نسبة تنطبق غالبا على الاطفال الذين يدخلون سن الالزام كل عام، وهنا نستطيع أن نشير إلى أن هناك عدد ليس بقليل من الذين يلتحقون بالتعليم الاساسى (الابتدائى والاعدادى) يتم ارتداه إلى الامية بعد فترة انقطاع وعدم استكمال دراستهم فى المراحل اللحقة حيث تشير بعض

المصادر إى أن نسبة المقيدين بالتعليم الاعدادى إلى سكان فى سن (١٢ - ١٥ سنة) قد انخفضت من ٦٠٪ عام ٧٧ / ١٩٧٨ إلى ٤٩,٢٪ عام ٨٢/ ١٩٨٣ والسبب كما تؤكد هذه المصادر هو اتجاه عدد كبير من هؤلاء إلى العمل والانخراط فى سوق العمل المصرى بالريف والمدينة.

بيد أن السعة الغالبة للامية فى مصر، هو ارتفاع نسبة الاناث الاميات فبينما كانت ٨٤٪ فى عام ١٩٦٠ انخفضت إلى ٧١٪ فى تعداد ١٩٧٦ وإن ظلت هذه النسبة مرتفعة إلى حد كبير والجدول التالى يشير إلى تطور عدد الملتحقين بالمرحلة الابتدائية.

جدول رقم (٢)[١١]

تطور اعداد الملتحقين بالمرحلة الابتدائية خلال الفترة ٧٥ - ١٩٨٤

	البنية التعليمية		عدد الطلبة						٪ للزيادة السوية	كثافة الفصل
	مدارس	فصول	بنون	٪	بنات	٪	الاجمالى			
٧٥ / ١٩٧٦	١٠٣٤٦	٩٩٤٧١	٢٥٣٥٦٦٣	٦٢٥	١٥٨٥٢٧٣	٣٨٪	٣١٢٠٩٣٦		-	٤١
٧٦ /١٩٧٧	١٠٥٦٩	١٠١١٦٣٥	٢٥٤١٥٠٥	٪٦٢	١٦١٠٤٥١	٣٩٪	٤١٥١٩٥٦		٠,٨٪	٤١
٧٧ /١٩٧٨	١٠٨١٨	١٠٤١٨٠	٢٥٦٠١٣٠	٦١٪	١٦٥١٢١٥	٣٩٪	٤٢١١٣٤٥		١,٤٪	٤٠
٧٨ /١٩٧٩	١١٠٥١	١٠٧٤٠٤	٢٥٨٩٦١٥	٦٠٪	١٦٩٧٥٠٩	٤٠٪	٤٢٨٧١٢٤		١,٨٪	٤٠
٧٩ /١٩٨٠	١١٣٥٦	١١١٣١٥	٢٦٦٣٨٤٦	٦٠٪	١٧٧٠٧١١	٤٠٪	٤٤٣٤٥٥٧		٣,٤٪	٤٠
٨٠ /١٩٨١	١١٦٣٠	١١٤٢٢٧	٢٧٠٩٨٩٣	٦٠٪	١٨٢٨١٦٥	٤٠٪	٤٥٤٨٠٥٨		٢,١٪	٤٠
٨١ /١٩٨٢	١١٧٦١	١١٧٤٦٠	٢٨٠٧١٥٤	٥٩٪	١٩٤١٢٦٠	٤١٪	٤٧٤٨٤١٤		٪٢,٦	٤٠
٨٢ /١٩٨٣	١٢٠١٣	١٢١٤٣٧	٢١٤٨٧٨٦	٥٩٪	٢٠٨٧٨٢٢	٤١٪	٥٠٣٦٦٠٨		٦,١٪	٤١
٨٣ /١٩٨٤	١٢٣٧٥	١٢٥٧٧٨	٢٩٤٨٧٨٦	٥٨٪	٢٢٥٥٧٨٢	٤٢٪	٥٣٤٩٥٧٩		٦,٢٪	٤٢

وقد دلت دراسات اقتصادية إلى أن قيمة الفاقد فى قطاع الصناعة فى البلاد العربية نتيجة الامية تعادل ٢٠ ٪ من هذا الناتج[١٢].

سنلاحظ من البيان السابق أم كثافة الفصل تحول دون اتمام العملية التعليمية والتربوية بصورة مناسبة وتتضارب بشدة مع مفهوم التعليم الاساسى الذى يستند إلى فلسفة تربط بين المهارات النظرية للطفل والمهارات العملية المكتسبة لتلبيه احتياجات سوق عمل يعانى من اختناقات فى بعض التخصصات المهنية (خاصة مع بداية الحقبة النفطية).

وبمقارنة هذا البيان بتطور التعليم فى الحلقة الثانية من التعليم الاساسى (الاعدادية) يمكن معرفة معدلات التساقط بين هذه المرحلة وتلك فى هذه الفترة الحيوية للنشئ فى البلاد.

جدول رقم (٣)[١٣]

تطوراعداد الملتحقتين بالمرحلة الاعدادية خلال الفترة ٧٥/ ١٩٨٤

	البنية التعليمية		عـــــدد الطلبـــــة						٪ للزيادة	كثافة
	مدارس	فصول	بنــون	٪	بنـــات	٪	الاجمـــالى		السنوية	الفصل
٧٥ / ١٩٧٦	٢٩٣٧	٣٢٨٧٤	٨٦٩٤٨٦	٦٥٪	٤٦٩٥٧٧	٣٥٪	١٣٣٩٠٦٣		-	٤١
٧٦ /١٩٧٧	٣١١٩	٣٥٨٨٨	٩٢٥٢٩٩	٦٤٪	٥١٠٢٣٠	٣٦٪	١٤٣٥٥٢٩١٥		٧,٢٪	٤٠
٧٧ /١٩٧٨	٣٢٦١	٣٨٥٣٨	٩٦٩٠١١	٦٧٪	٥٤٩٤٦٧	٣٦٪	١٥١٨٤٧٨		٥,٨٪	٤٠
٧٨ /١٩٧٩	٣٣٢٩	٣٩٦٥٧	٩٧٩٦٢٦	٦٣٪	٥٦٧٦٨٢	٣٧٪	١٥٤٧٣٠٨		١,٩٪	٣٩
٧٩ /١٩٨٠	٣٣١٩	٣٩٥٢٩	٩٦٠٨٤٣	٦٣٪	٥٦٥٦١٩	٣٧٪	١٥٢٦٤٦٢		)١,٤(	٣٩
٨٠ /١٩٨١	٣١٩٩	٣٩٤٢٧	٩٧٨٥٤٥	٦٢٪	٥٩٥٦٨٨	٣٨٪	١٥٧٤٢٣٣		٣,١٪	٤٠
٨١ /١٩٨٢	٢١٢٣	٤٠٣٦٠	١٠١٧٠١٢	٦١٪	٦٣٥٩٣٧	٣٩٪	١٦٥٢٩٤٩		٥,٠٪	٤١
٨٢ /١٩٨٣	٣١٥١	٤٢٥٦٧	١٠٧٩٣٩٠	٦١٪	٦٩٠٤٠٨	٣٩٪	١٧٦٩٧٩٨		٧,١٪	٤١
٨٣ /١٩٨٤	٣٢٤٩	٤٥١٨٦	١١٤٧٤٣٤	٦١٪	٧٤٦٩٨٥	٣٩٪	١٨٩٤٤١٩		٧,٠٪	٤٢

تشير بعض المصادر الرسمية إلى أن عدد التلاميذ الراسبين بالصفوف الثلاث (الثانى – الرابع – السادس) من الحلقة الابتدائية عام ٨٣/ ١٩٨٤ قد بلغ ٢١٣ ألف تلميذ أى بنسبة ٤ ٪ من اجمالى التلاميذ المقيدين بالمرحلة الابتدائية لذلك العام. أما الحلقة الاعدادية فقد بلغ عدد الراسبين فى امتحانات النقل والشهادة العامة نحو ٢٧٥ ألفا أى بنسبة ٨,٩ ٪ من اجمالى المقيدين بالمرحلة الاعدادية لعام ٨٣/ ١٩٨٤(١٤).

وهى نسب غير قليلة تعكس مستوى الاداء فى بعض المراحل التعليمية.

٢- التعليم الثانوى:

ظل التعليم الثانوى العام لسنوات طويلة، يمثل بوابه الحراك الإجتماعى Sotial Mobility لفئات اجتماعية وطبقية عديدة منذ عام ١٩٥٢ وحتى عهد قريب.

ذلك أن مفتاح الانتقال من مستوى التعليم المتوسط إلى التعليم العالى يتأتى هاهنا فى التعليم الثانوى العام، وبالمقابل فإن الأمل فى إنتقال من مستوى اجتماعى إلى مستوى آخر يرتبط بمدى النجاح فى تجاوز حاجز المسافات الإجتماعية هذا.

وهكذا ترسخت نظره امتدت منذ ما قبل ١٩٥٢ وحتى مطلع الحقبة النفطية (١٩٧٤ فساعدا) أن اساس الترقى الإجتماعى يتحدد بمدى الانتقال بعيدا عن التعليم الفنى (بمختلف مكوناته) إلى العالم الواسع الذى يتيحه التعليم الثانوى العام.

لقد زاد عدد تلاميذ الثانوى العام (المجانى) من نحو ١٠٩ ألف طالب وطالبه عام ٥٦/ ١٩٥٧ إلى أن بلغ ٣٩٣ ألفا عام ٧٦/ ١٩٧٧ ثم إلى ٥٥٠ ألفا عام ٨٤/ ١٩٨٥ ومن جهة أخرى فقد تلاحظ زيادة عدد البنات الملتحقات بالتعليم الثانوى العام خلال نفس الفترة من ١٨,٣ ألف طالبه إلى

١٣٥,٩ ألف طالبه ثم إلى ٢١٠ ألف طالبة على الترتيب، والجدول التالى يوضح الصورة. -

جدول رقم (٤)[١٥]

تطور اعداد الملتحقين بالتعليم الثانوى العام خلال الفترة ١٩٥٦/ ١٩٨٤

	البنية التعليمية		عـــدد الطلبـــة					% للزيادة السنوية	كثافة الفصل
	عــدد	فصول	بنــون	%	بنــات	%	الجمــلة		
٥٦ /١٩٥٧	٢٠١	٣٥٢٢	٩٠٨٧٧	٨٣٪	١٨٢٧٦	١٧٪	١٠٩١٥٣	-	٣١
٦٦ /١٩٦٧	٣١٠	٦٥٩٧	١٧٠٤٥٨	٧٠٪	٧٣٤١٧	٣٠٪	٢٤٣٨٧٥	١٢,٣٪	٣٧
٧٥ /١٩٧٦	٦٥٩	٩١٥٥	٢٣٦١٤٣	٦٤٪	١٣٢١٧٦		٣٦٨٣١٩	٥,٧٪	٤٠
٧٦ /١٩٧٧	٦٩١	٩٨٥٧	٢٥٦٩٨٢	٦٥٪	١٣٥٨٧٩	٣٦٪	٣٩٢٨٦١	٦,٧٪	٤٠
٧٧ /١٩٧٨	٧٣٣	١٠٤١٢	٢٦٨٨٦٢	٦٥٪	١٤٧٣٤٦	٣٥٪	٤١٦٢٠٨	٥,٩٪	٤٠
٧٨ /١٩٧٩	٧٤٧	١٠٨٨٥	٢٨٣١٤٠	٦٤٪	١٥٩٩٣٥	٣٦٪	٤٤٣٠٧٥	٦,٥٪	٤١
٧٩ /١٩٨٠	٧٨٦	١١٤٨٤	٢٩٨٠١٤	٦٤٪	١٧٠٠٣٨	٣٦٪	٤٦٨٠٥٢	٥,٦٪	٤١
٨٠ /١٩٨١	٧٨٩	١١٨٩٨	٣٠٧٧٠٨	٦٣٪	١٧٨١٥٩		٤٨٥٨٦٧	٣,٨٪	٤١
٨١ /١٩٨٢	٨٠٢	١٢٣٤٦	٣٢١٠٤٠	٦٣٪	١٨٦١١٩	٣٧٪	٥٠٧١٥٩		٤١
٨٢ /١٩٨٣	٨٢٣	١٢٧٣٧	٣٢٨٢٩١	٦٣٪	١٨٩٧٠٧	٣٧٪	٥١٧٩٩٨	٢,١	٤١
٨٣ /١٩٨٤	٨٥٤	١٣٢٢٣	٣٤١٧٥٣	٦٣٪	٢٠٠٤٧٤	٣٧٪	٥٤٢٢٢٧	٤,٧	٤١

يلاحظ المرء أن ثمة تطورا ملحوظا فى اعداد الفتيات اللاتى يلتحقن بالتعليم الثانوى العام، وأن ظلت نسبتهن ثابتة تقريبا ٣٧٪ طوال الفترة الممتدة من ٧٥ حتى عام ١٩٨٤.

هذا من الناحية الكمية، أما من الناحية الكيفية (التربوية والتعليمية) فالمؤكد أن التعليم الثانوى فى مصر يتسم - كما تشير تقارير المجالس المتخصصة بحق - بمطابع الانفصال الفكرى والمعرفى ويساهم فى ذلك نظام التشعيب المبكر[١٦] وكذلك انخفاض عدد ساعات العملية التعليمية

بحيث باتت لا تتعدى ثلاثين اسبوعا على الاكثر[١٧] وهو ما ادى غالبا إلى ضعف المستوى التعليمى وبالتالى بروز ظاهرة الغش فى الامتحانات كنمط سلوكى واضح[١٨].

وإذا اخذنا ظاهرة تلقى التعليم فى الفترات المسائية، كمؤشر آخر للأداء فى النظام التعليمى المصرى نقول أن ثمة ضرورة لمراجعة السياسات الراهنة، فنسبة الطلاب الذين يتلقون التعليم فى الفترات المسائية تصل إلى ٣٨٪ فى الابتدائى، ٤٠٪ فى الاعدادى و ١٢٪ فى الثانوى العام ونحو ٧٠٪ فى التعليم الثانوى التجارى.

٣- التعليم الثانوى الفنى

من أكثر الأمور اثارة للنقاش فى النظام التعليمى المصرى، هو مركز التعليم الفنى من النظام ككل، ذلك أن هذا النوع من التعليم يرتبط بصورة جدلية بطبيعة النظام الاقتصادى والإجتماعى من جهه وبمستوى الاداء فى المجتمع من جهة أخرى فقبل صدور القانون رقم ٢١١ لسنة ١٩٥٣ بانشاء المرحلة الاعدادية، كان هناك نوعان من المدارس الغنية.

الأولى

المدارس الابتدائية الغسية يدخلها الطالب بعد اتمام المرحلة الاولى ومدة الدراسة بها ثلاث سنوات.

الثانية

المدارس الفنية المتوسطة ومدة الدراسة بها خمس سنوات يدخلها الطالب بعد اتمام الدراسة الابتدائية.

وبعد صدور القانون ٢١١ لسنة ١٩٥٣ تحول هذا النظام إلى مرحلتين الاولى وتشمل الاعدادى الفنى والثانية وتشمل الثانوى الفنى.

وقد بلغت عدد هذه المدارس ككل عام ٥٦/ ١٩٥٧ نحو ١٣٥ مدرسة (اعدادى وثانوى) وبلغ عدد طلابها ٤٢٣٦٣ طالبا وطالبة (منهم ٧٣٢٢ فتاة) ثم زاد عددهم عام ٦٦/ ١٩٦٧ إلى ٢١٥ مدرسة بعدد تلاميذ بلغ ١٣٧١١٠ تلميذا (منهم ٣٢ ألف فتاة تقريبا).

وإذا اضفنا إلى هؤلاء مدارس ومعاهد اعداد المعلمين والمعلمات لمختلف المراحل والذين بلغ عدد مدارسهم عام ٥٦/ ١٩٥٧ ٧٨ مدرسة بعدد تلاميذ بلغ ٣٠٢٥٤ تلميذاً زاد فى عام ٦٦/ ١٩٦٧ إلى ٤٢٥٤٩ تلميذاً بينما انخفضت عدد مدارسهم إلى ٧٢ مدرسة فحسب فإن الصورة تبدو على النحو التالى(١٩):

	عام ٥٦/ ١٩٥٧	عام ٦٦/ ١٩٦٧
عدد المدارس الفنية	٢١٣	٢٨٧
عدد التلاميذ.	٧٢٦١٧	١٧٩٦٥٩

بيدان تبدلا قد طرأ على نظام التعليم الفنى فالغبيت المدارس الاعدادية الفنية عام ١٩٦٧ واستبدلت بنظام ثانوى موحد (٣سنوات - ٥ سنوات) تابع لوزارة التربية والتعليم كما تدعمت نظم التعليم الفنى التابعة لوزارت أخرى (الصحة - الصناعة ..... الخ).

ويشمل هذا القطاع التعليمى حاليا نحو مليون طالب وطالبة موزعون على ٨٩٢ مدرسة تابعة لوزارة التربية والتعليم ونحو ١٧٠ مدرسة تابعة لوزارت أخرى وأكثر من ٨٩ مركزاً للتدريب تابعة لوزارتى التعمير والشئون الإجتماعية.

جدول رقم (٥)[٢٠]

نسبة التعليم الفنى فى مصر وفقاً للحالة عام ١٩٨٢/٨١

م		عدد المدارس	عدد الفصول	عدد الطلاب	ملاحظات
١	التعليم الثانوى التجارى*	٦٤٩	١٣٢١٧	٤٨٦٥٨٣	تابعة لوزارة التربية والتعليم.
٢	التعليم الثانوى الصناعى*	١٧٨	٨١٨٠	٨٣٠١٢	تابعة لوزارة التربية والتعليم.
٣	التعليم الثانوى الزراعى*	٧١	٢٩٥٦	١٠٧٨٠٤	تابعة لوزارة التربية والتعليم.
٤	مدارس المعلمين والمعلمات.	١١٤	٢٤٩٠	٨٤٥٨٧	تابعة لوزارة التربية والتعليم.
٥	مدارس التمريض.	١٢٩	...	١١٠٠٠	تابعة لوزارة الصحة
٦	مدارس المسعفين.	٢١	...	٢٣٩٦	تابعة لوزارة الصحة
٧	مدارس البريد.	١٧	...	١٥٧٢	تابعة لهيئة البريد.
٨	مدارس المتطوعين للقوات المسلحة.	–	...	٢٩٠٠٠	تابعة لوزارة الدفاع.
٩	مدرسة النقل النهرى.	١	...	٣٤٦	تابعة لوزارة النقل.
١٠	مدرسة الحديد والصلب.	١	...	٢٥٠	تابعة لشركة الحديد والصلب.
١١	مدرسة المناجم البحرية	١	...	٢٥٠	تابعة لشركة الحديد والصلب.
١٢	مراكز التدريب.	٢٥	...	غيرمتاحة**	تابعة لوزارة التعمير والاسكان.
١٣	مراكز التكوين المهنى.	٣٣	...	غير متاحة***	تابعة لوزارة الشئون الإجتماعية
١٤	مراكز تأهيل المعوقين.	٤٨	...		تابعة لوزارة الشئون الإجتماعية
١٥	مركز التدريب مهارات.	٢٠٣	...		تابعة لوزارة الشئون الإجتماعية
١٦	مراكز صناعية	٥٣	للتدريب المهنى ومعهد تدريب مدربين		تابعة لوزارة الصناعة

* بيانات عام ١٩٨٥/ ١٩٨٦ وتشمل الاقسام الملحقة.

** تخرج سنويا نحو ١٠ آلاف عامل فنى ومدة الدراسة ٦ شهور.

*** تخرج سنويا ٥ آلاف ومدة الدراسة سنتنان.

وسنلاحظ أن التعليم التجارى يستحوذ على نحو ٥٠٪ من اجمالى الملتحقين بالتعليم الفنى لعام ٨٤/ ١٩٨٥ فمن جملة الملتحقين بالتعليم الفنى (ويشمل المعلمين والمعلمات) لذلك العام والبالغ عددهم ٨٨٠٢١٨ فإن الملتحقين بالتعليم الثانوى التجارى وحده يبلغون ٤٥٥٧٠٠ طالب وطالبة والحقيقة أن هذا المعطى يمثل خللا فى التركيب الراهن للتعليم الفنى، حيث يصعب على سوق العمل فى البلاد أن يستوعب سنويا نحو ١٠٠ ألف متخرج من هذا النوع التعليمى فى المتوسط فى ظل أزمة اقتصادية خانقة تمر بها مصر.

جدول رقم (٦)[٢١]

تطور عدد الناجحين فى الامتحانات العامة في التعليم الفنى العام خلال الفترة ٧٥/ ١٩٧٦- ٨٣/ ١٩٨٤

	الثانوى التجارى		الثانوى الصناعى		الثانوى الزراعى		الاجمالى
	العدد (١)	الزيادة السنوية٪	العدد (٢)	الزيادة السنوية٪	العدد (٣)	الزيادة السنوية٪	١ + ٢ + ٣
٧٥/ ١٩٧٦	٥٣٥٦٧	-	٢٨٤٥٥	-	١٠٦١٣	-	٩٢٦٣٥
٧٦/ ١٩٧٧	٦٨١٧٣	٪٢٧,٣	٣٠٥١٢	٪٧,٢	١١٩٣٢	٪١٢,٤	١١٠٦١٧
٧٧/ ١٩٧٨	٧١٦١٩	٪٥,٠	٣٠٨٠٤	٪١,٠	١٢٢٦٠	٪٢,٧	١١٤٦٨٣
٧٨/ ١٩٧٩	٧٥٦٢٥	٪٥,٦	٣٣١١٠	٪٧,٥	١١٥٧٨	٪(٥,٧)	١٢٠٣١٣
٧٩/ ١٩٨٠	٨٢٥١١	٪٩,١	٣٨٩٧٣	٪١٧,٧	١٣٩٣٢	٪٢٠,٣	١٣٥٤١٦
٨٠/ ١٩٨١	١٠٥٣٥٩	٪٢٧,٧	٤٤٩٥٠	٪١٥,٣	١٦٤٢٧	٪١٧,٩	١٦٦٧٣٦
٨١/ ١٩٨٢	١١١١٦٩	٪٥,٥	٥٠٤٩٨	٪١٢,٣	١٧٩١٨	٪٩,١	١٧٩٥٨٥
٨٢/ ١٩٨٣	١٢٥٥٥٨	٪١٢,٩	٥٧٣٦٧	٪١٣,٦	٢٣١١٠	٪٢٩,٠	٢٠٦٠٣٥
٨٣/ ١٩٨٤	١٣٥٨١٨	٪٨,١	٦٤٧٠٨	٪١٢,٨	٢٦٧٠٠	٪١٥,٥	٢٢٧٢٢٦

وكما يلاحظ فإن عدد المتخرجين من التعليم الثانوى التجارى برغم كبرها النسبى بالقياس بفرعى التعليم الفنى الآخرين فإن معدلات الزيادة السنوية متقلبه ومحدودة وتحتاج إلى اعادة النظر فى النمط التعليمى الذى يشكل الرصيد المتجدد للبطالة فى اقطاع الحكومى[٢٢] حيث بلغ جملة المؤهلات المتوسطة الذين تم تعينهم بالجهاز الحكومى خلال الفترة ١٩٦٨ - ١٩٨١ نحو ٨٠٩ ألف متخرج معظهم من حاملى دبلوم التجارة الثانوى.

هذا النمط من الناحية الإجتماعية بعكس انماط ثقافية مازالت متحيزة ضد المرأة، بصورة عامة حيث نلاحظ أن نسبة الفتيات الملتحقات بالتعليم الفنى عام ٨٣/ ٨٤ على النحو التالى:

جدول رقم (٧)[٢٣]

نسبة الفتيات الملتحقات بالتعليم الفني وفقا

للحالة فى العام الدارسى ٨٣/ ١٩٨٤

الثانوى التجارى	٥٨٪	اى نحو	٧٨	ألف فتاة
الثانوى الصناعى	١٢,٢٪	اى نحو	٨	آلاف فتاة
الثانوى الزراعى	١٥,٥٪	اى نحو	٤	آلاف فتاة
الملعمين والمعلمات	٥٥,١٪	اى نحو	٣٩	ألف فتاة

وإذا قارنا من جهة أخرى بين الملتحقين بالتعليم الفنى وهؤلاء الملتحقين بالتعليم الثانوى العام، نجد أن هناك تحسنا كميا فى الاولين، حيث بلغت نسبيتهم ١,٦ : ١ أى ما يعادل ٦١٪ من اجمالى الملتحقين بالتعليم الثانوى (باستثناء الثانوى الازهرى ومراكز التدريب والتعليم الفنى غير التابع لوزارة التربية والتعليم) وذلك لعام ٨٤/ ١٩٨٥ ومن ضمن المعطيات الهامة فى هذا

المجال هو أن نسبة المقبولين فى التعليم الثانوى التجارى من خريجى الاعدادية يعادل الثلث تقريبا (٣١٪) أما التعليم الثانوى الصناعى فهو لا يتجاوز ١٧,٥٪ والتعليم الثانوى الزراعى ٦,٨٪[٢٤].

نعتقد أن هذا يؤكد الطابع المختل للسياسات التعليمية الراهنة، فوفقا للبيانات المتاحة من قطاع التعليم الفنى فإن الاصول الانتاجية (عدد - ماكينات - مواد خام ... الخ) الموجودة حاليا بالمدارس الصناعية والزراعية والبالغ قميتها ستون مليون جنية تستدعى استثمارها بأفضل صورة ممكنة واستخدام هذه المدارس والاصول الانتاجية بحيث تلعب دورا اساسيا فى تنمية الانتاج الصناعى وسد الحاجات المتزايدة للسكان فى مصر.

فمشروع رأس المال بالتعليم الثانوى الفنى (صناعى - زراعى) مازال دون المستوى المطلوب، حيث لا يضم حاليا سوى ١٤٨ مدرسة صناعية وزراعية (عام ٨٤/ ١٩٨٥) ولم تزد حجم مبيعاتها لذلك العام عن ١١,٩ مليون جنية منها ما يقارب ٥ مليون جنية فى تجارة الاثاث وحدها والبيان التالى يوضح ذلك.

---

* حيث بلغ عدد الملتحقين بالتعليم الفنى ذلك العام ٨٨٠٢١٨ مقابل ٦٣٧٩٢ للتعليم الثانوى العام.

جدول رقم (٨)[٢٥]

موقف المدارس الثانوية الفنية المداره بحساب مشروع رأس المال

خلال الفترة ٨٠/ ١٩٨١ - ٨٤ / ١٩٨٥

	٨١/٨٠	٨١/ ٨٢	٨٢/ ٨٣	٨٣/ ٨٤	٨٤/ ٨٥
عدد المدارس الزراعية	٥٩	٦٠	٦١	٦٢	٦٢
إجمالى المبيعات (بالمليون جنية)	٢,٤	٢,٨	٣,٥	٤,١	٤,٩
عدد المدارس الصناعية	٣٩	٥٥	٦٤	غير مبين	غير مبين
إجمالى المبيعات (بالمليون جنية)	٣,٨	٤,٨	٤,٦	٦,٠	٧,٠
اجمالى المبيعات	٦,٢	٧,٦	٨,١	١٠,١	١١,٩

أى أن أجمالى مبيعات المدارس المدار بنظام مشروع رأس المال لعام ١٩٨٥/٨٤ قد قاربت على ١٢ مليون جنيه، هذا فى الوقت الذى لا تزيد فيها اعتمادات الباب الثالث (الاستخدامات الاستثمارية) لقطاع التعليم الفنى لعام ٨٦ / ١٩٨٧ عن ٢٨,٨ مليون جنيه (أى ما يعادل ٢٧,٦ ٪ من اجمالى المعتمد لهذا الباب على مستوى وزارة التربية والتعليم لذلك العام) وهو ما يؤكد بالنسبة لاى سياسة تعليميه / إنتاجية طويله الاجل أهمية الاعتماد على قطاع التعليم الفنى فى تطوير ركائز النظام التعليمى فى دولة نامية وهو ما يتطلب فتح باب الحراك Mobility أمام المتفوقين من طلابه للالتحاق بالتعليم الجامعى المناظر.

جدول رقم (٩)[٢٦]

نصيب قطاع التعليم الفني من ميزانية وزارة التربية والتعليم

للعام ٨٦/ ١٩٨٧ «الباب الثالث»

بالجنيـة

التعليم الفني			الجملة	جملة المعتمد للوزارة بالجنيه	٪ للتعليم الفنى
مشروعات تعليمية	مشروعات مبانى	مشروعات عامة			
٣,٦٦١,٠٠٠	٢٠,١١٥,٠٠٠	٥,٠٠٠,٠٠٠	٢٨,٧٧٦,٠٠٠	١٠٤,١٥٠,٠٠٠	٪٢٧,٦

جدول رقم (١٠)[٢٧]

موقف هيئات التدريس بالتعليم الفني في مصر

خلال عام ٨٦/ ١٩٨٧

	التعليم الزراعى	التعليم الصناعى	التعليم التجارى	الاجمالى
اجمالي الموجود	٤٨٢٦	٢٤٧٣٥	١٠٣٢٣	٣٩٨٨٤
جملة العجز القائم	٣٥٠٢	٩٤٦٨	١٢٨٦	١٤٢٥٦

٤ – نظام التعليم الأزهرى :

منذ أن انشئ الجامع الازهر عام ٣٦٣ هـ (٩٧٣ ميلادية) على يد المعز لدين الله الفاطمى والبلاد تشهد تركزاً لنظام التعليم الدينى، تبدأ قاعدته فى الكتاتيب المنتشرة بانحاء البلاد وبالفصول التعليمية الملحقة بالمساجد المختلفة.

ولا نمتلك حاليا أى أحصاء دقيق حول عدد هذه الكتاتيب أو الفصول التعليمية الملحقة بالمساجد وأن كان من المقدر أن عدد هذه الكتاتيب قد بلغ منتصف الاربيعنات بنحو ثلاثة الاف كتاب ونحو الفين فصل ملحق بالمساجد على مستوى البلاذ وقتئذ.

وقد كان لصدور القوانين المختلفة التى حاولت تطوير نظم التعليم فى الأزهر دورها فى زيادة اعداد الطلاب بهذا النوع من التعليم (المستند اصلاً على العقيدة الدينية الاسلامية)(*) فبينما كانت المعاهد الابتدائية الازهرية عام ١٩٦١ لا تتعدى ١٤٦ معهداً زادت عام ١٩٧١/٧٠ إلى ١٨٤ معهداً قفزت عام ١٩٨٤/٨٣ إلى ٦٤٢ معهداً اما عدد فصولها فقد زاد من ٨٤٣ فصلاً إلى ٤١١٩ فصلاً خلال نفس الفترة وبالمقابل زاد عدد التلاميذ بهذه المرحلة من ٢٩٤٣٦ تلميذاً إلى ١٦٠٨٧٣ تلميذاً.

على أية حال فإذا أخذنا باجمالى عدد الملتحقين بالتعليم الازهرى – قبل الجامعى – نجد أن هؤلاء قد بلغ عددهم عام ١٩٨٤/٨٣ نحو ٢٠٧٧٧٢ طالباً وطالبه موزعون على نحو ٨٤٧٠ فصلاً تعليماً تشملهم ١٣٤١ معهداً دينيا من مختلف المراحل والمستويات وهو ما يظهره البيان التالى :

(*) من أهم هذه القوانين، قانون عام ١٨٧٢ وقانون عام ١٨٨٦ ثم صدر قانون عام ١٩٠٨ ثم القانون رقم ١٩١١ لعام ١٩٢٣ ثم القانون رقم ٤٩ لسنة ١٩٣٠ والقانون رقم ٢٦ لسنة ١٩٣٦ وأخيراً القانون رقم ١٠٣ لسنة ١٩٨١ أى بأجمالى ثمانى قوانين خلال المائه عام الاخيرة.

جدول رقم (١١)[٢٨]

هيكل التعليم الازهري قبل الجامعي وفقاً للحالة

في العام الدراسي ٨٣/ ١٩٨٤

المعاهد الابتدائية الازهرية			المعاهد الاعدادية الازهرية			المعاهد الثانوية الازهرية			الاجمــــــــالى		
عدد المعاهد	عدد الفصول	عدد الطالبة	عدد المعاهد	عدد الفصول	عدد الطالبة	عدد المعاهد	عدد الفصول	عدد الطالبة	معاهد	فصول	طالبة
٦٤٢	٤١٩٩	١٦٠٨٧٣	٤٣٤	٢١٣٢	٧٥٥٢٨	٢٦٥	٢١٣٩	٧١٣٧١	١٣٤١	٨٤٧٠	٣٠٧٧٧٢

بيدان هناك ضرورة لفحص الصورة عن قرب لمعرفة الهيكل بصورة أكثر تفصيلاً فعلى سبيل المثال لا تشكل نسبه الاناث الملتحقات بالتعليم الأزهرى فى المتوسط عام ٨٣/١٩٨٤ سوى ٢٧٪ تقريباً ومن مقارنة نسبتهن بالمرحلة الابتدائية الازهرية بالمرحلة الاعدادية نجد أن هناك نسبة تسرب أو تساقط مرتفعه إلى حد كبير (١٢٪ إلى ١٥٪).

والجداول الثلاث التالية توضح ذلك.

جدول رقم (١٢)[٢٩]

التطور الكمي للتعليم في المرحلة الابتدائية الازهرية

خلال الفترة ٧٥/ ١٩٨٤

السنة	عدد المعاهد	عدد الفصول	عدد الطلبة					% للزيادة السنوية	كثافة الفصل
			بنون	%	بنات	%	الجملة		
٧٥ /١٩٧٦	٢٨٤	١٦٦٣	٤٣٩٢٧	٧٣٪	١٦٣٣٥	٢٧٪	١٠٢١٢	٨٣٪	٣٦
٧٦ /١٩٧٧	٣٠٠	١٨١٩	٤٧١٧٣	٧٢٪	١٨٧١٦	٢٨٪	١٥٨٨٩	٩,٢٪	٣٦
٧٧ /١٩٧٨	٣٦٧	٢١٩٣	٥٥٩٩١	٧١٪	٢٣٠٢٨	٢١٪	٧٩٠١٩	١٠,٠٪	٣٦
٧٨ /١٩٧٩	٤٢٠	٢٤٥٢	٦٠٤٤٨	٦٩٪	٢٧٧٠٠	٣١٪	٨٨١٤٨	١١,٦٪	٣٦
٧٩ /١٩٨٠	٤٣٧	٢٨٠٦	٦٩٧٦٢	٦٨٪	٣٢٩١٤	٣٢٪	١٠٢١٧٦	٦,٥٪	٣٧
٨٠ /١٩٨١	٤٩٠	٣٠٨٧	٧٥٤٥٠	٦٧٪	٣٦٩٣٩	٣٣٪	١١٢٣٨٩	٩,٥٪	٣٦
٨١ /١٩٨٢	٥٤٥	٣٣٥٥	٨٥٣٥٤	٦٧٪	٤٢٦٩٤	٣٣٪	١٢٨٠٤٨	١٤٪	٣٨
٨٢١١٩٨٣	٦٠٠	٣٧٨٥	٩٤٦٧٧	٦٥٪	٥٠٣٢٦	٣٥٪	١٤٥٠٠٣	١٣,٢٪	٣٨
٨٣ /١٩٨٤	٦٤٢	٤١٩٩	١٠٣٣٥٦	٦٤٪	٥٧٥١٧	٣٦٪	١٦٠٨٧٣	١١,٠٪	٣٨

جدول رقم (١٣)[٣٠]

تطور التعليم في المرحلة الاعدادية الازهرية

السنة	عدد المعاهد	عدد الفصول	عدد الطلبة				الجملة	% للزيادة السوية	الكثافة
			بنون	%	بنات	%			
٧٥ /١٩٧٦	١١٧	٨٢٠	٣١٠٠٠	٨٧	٤٧٢١	١٣	٣٥٧٢١	–	٤٣,٧
٧٦ /١٩٧٧	٢٣٦	١٢٢٩	٤٣٤٥٥	٨٣	٨٩٥٣	١٧	٥١٤٠٨	٤٣,٩	٤١,٨
٧٧ /١٩٧٨	٢٥٦	١٤٩١	٥٢٦٦٧	٨٢	١١٧٦٢	١٨	٦٤٤٣٩	٢٥,٣	٤٣,٢
٧٨ /١٩٧٩	٢٨١	١٧٠٢	٥٥٨٥٣	٨٢	١٢٣٢٥	١٨	٦٨١٧٨	٥,٨	٤٠,١
٧٩ /١٩٨٠	٣٠٧	١٧٣٠	٥٤٧٣٨	٨٢	١١٧٤٥	١٨	٦٦٥٢٣	)٢,٤(	٣٨,٥
٨٠ /١٩٨١	٣١٢	١٨١١	٣٤٥٣٨	٨١	١٢٥٨٩	١٩	٦٧١٢٧	٩	٣٧,١
٨١ /١٩٨٢	٣٦٤	١٧٨٣	٥٢٥٠٤	٧٩	١٣٨٤٠	٢١	٦٦٣٤٤	)١,٢(	٣٧,٢
٨٢ /١٩٨٣	٤٠٠	١٩٦٩	٥٦٢٧٠	٧٩	١٥٠١٧	٢١	٧١٢٨٧	٧,٥	٣٦,٢
٨٣ /١٩٨٤	٤٣٤	٢١٣٢	٥٨٢٦٢	٧٧	١٧٢٦٦	٢٣	٧٥٥٢٨	٥,٩	٣٥,٤

جدول رقم (١٤)[٣١]

تطور التعليم في المرحلة الثانوية الازهرية

السنة	عدد المعاهد	عدد الفصول	عدد الطلبة: بنون	٪	بنات	٪	الجملة	٪ للزيادة السوية	الكثافة
٧٥ /١٩٧٦	٨٠	٨٦٣	٢٥٦٠٥	٧٨	٧١٤٤	٢٢	٢٢٧٤٩	-	٣٨
٧٦ /١٩٧٧	١٣٠	١٤٥٢	٤٦٦٠١	٧٣	١٦٨٠٢	٢٧	٦٣٤٠٣	-	٤٤
٧٧ /١٩٧٨	١٤٤	١٩٥٦	٦٧٣٣٣	٧٦	١٦٥١	٢٤	٨٨٩٨٤	-	٤٥
٧٨ /١٩٧٩	١٥٤	٢١٣٤	٦٩٣٣٩	٧٤	٢٤١٤٦	٢٦	٩٣٤٨٥	-	٤٤
٧٩ /١٩٨٠	٢٢١	٢٢٥٩	١١٥١١١	٧٨	٣٢٥٦٠	٢٢	١٤٧٦٧١	-	٤٥
٨٠ /١٩٨١	٢٢٦	٢٨٣٥	٨٩٣٥٧	٧١	٣٥٥٠٨	٢٩	١٢٤٨٦٥	-	٤٤
٨١ /١٩٨٢	٢٣٦	٢٥١٩	٧٦٨٠٨	٧٧	٢٢٩٤٩	٢٣	٩٩٧٥٧	-	٤٠
٨٢ /١٩٨٣	٢٥٨	٢٣٨٩	٦٦٤٤٦	٧٧	١٩٨٩٠	٢٣	٨٦٣٣٦	-	٣٦
٨٣ /١٩٨٤	٢٦٥	٢١٣٩	٥٥٨٨٩	٧٨	١٥٤٨٢	٢٣	٧١٣٧١	-	٣٣

هذا التطور الكمى لم يقابله تطور كيفى فى نمط التعليم الازهرى المعتمد اساساً على التلقين والحفظ وهو ما أصبح محل نقد واسع من جانب خبراء التعليم والتربويين فى عصرنا الحديث.

ثانياً : التعليم الخاص والأجنبى

من ابرز الظواهر التى صاحبت الانفتاح الاقتصادى فى مصر، نمو قطاع التعليم الخاص فى مختلف مراحل التعليم وقبل عام ١٩٥٦ كانت المدارس الاجنبية منتشرة وتقوم بوضع مناهجها الخاصة، ولكن فى غمار معركة التمصر احكمت الرقابة على هذه المدارس وتوحدت نظم المناهج والامتحانات واطلق عليها «مدارس اللغات» فى عام ١٩٧٩ صدر قرار وزير التعليم والبحث العلمى بأنشاء مدارس حكومية للغات «المدارس التجريبية» وبذلك اصبح لدينا نوعان من مدارس اللغات، المدارس الخاصة بمصروفات والمدارس الحكومية التجريبية.

ويشير تقرير حديث للمجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا إلى مخاطر ذلك فى تعدد الثقافات التى تصعب التقاء مشاربها على حد تعبير هؤلاء – وعلى انعكاس ذلك على الشعور بالانتماء وتصعيد الاتجاة نحو الاغتراب(٣٢) ويوكد التقرير الرسمى المشار إليه إلى حقيقة أن هذه المدارس **(لم تبد اهتماما كافيا بالتعليم العملي والفني رغم شده حاجة البلاد اليه)**(٣٣).

لقد ازداد عدد هذه المدارس على النحو التالى :

جدول رقم (١٥)[٣٤]

تطور اعداد المدارس الخاصة خلال الفترة

٧٦/٧٧ - ٨٥/١٩٨٦

	٧٦ / ١٩٧٧	٨٥ / ١٩٨٦	معدل التطور
الابتـــــدائـى	٣٠٣	٥٦٤	١٨٥ ٪
الاعـــــدادى	٢٤٢	٢١٢	(١٢,٤) ٪
الثـانوى العـام	١٢١	٢٤٥	٢٨٢,٤ ٪
الثـانوى التـجـارى	١٢	٢٢٦	١٨٨٣,٣ ٪
الاجـــمـــالى	٦٧٨	١٢٤٧	٪

وقد بلغ عدد طلاب هذه المدارس (دون التعليم قبل الابتدائى) عام ٨٥/١٩٨٦ أكثر من نصف مليون طالب وطالبه (٥٠٧٨٤٧ تلميذا) .

ويشير هذا الواقع الاجتماعى الجديد، أهمية طرح الابعاد الاقتصادية والنفسية للتعليم المزدوج فى البلاد. ففى دراسة بالعينة اعدتها مجموعه عمل بوزارة التربية والتعليم حول «**تطور الانفاق على التعليم في جمهورية مصر العربية خلال الفترة ١٩٦٤ - ١٩٧٨**» تبين أن نسبة المنصرف على التلميذ فى مدارس اللغات الابتدائية بلغت ٧٪ من الدخل السنوى للأسرة وفى المدارس الاعدادية للغات ٧,٢٪ واذا عرفنا أن ذلك يعادل ٣٠٤,٤ جنيهاً وباعتبار العام الدراسى ٩ شهور فحسب فإن متوسط انفاق الاسرة الشهرى لتعليم طفلها الواحد بمدارس اللغات يعادل ٣٤ جنيهاً[٣٥] .

جدول رقم (١٦)[٣٦]

تكلفه التلميذ بمرحلة التعليم الأساسي بالمدارس الرسمية والخاصة

وفقاً للحالة فى عام ١٩٨٤/٨٣

نوع المدرسة	ابتدائى	اعدادى	متوسط مرحلة التعليم الاساسى
مدرسة رسمية بالحضر	١٤٩,٦	٢١٣,٦	١٩٩,٥
مدرسة رسمية بالريف	١٠٧,٢	١٥٣,٦	١٤٧,٩
مدرسة لغات خاصة	٢٩٥,٧	٣٠٤,٤	٢٩٨,٧

هنا ينبغى التوقف لمعرفة اساليب وأسس حساب التكلفة فى هذه المدارس. وتشير الدراسة السابق الاشارة اليها أن هناك ثلاثة أساليب لحساب تكلفة التلميذ هى :

الأولي : الاسلوب المباشر أى ما ينفق على التلميذ والفصل فى حدود المدرسة دون تحميلها بالهيكل الادارى فى جهات أخرى.

الثانية : التكلفة المباشرة تكلفة النشاط المحلى التى تتمثل فى الانفاق على دواوين المديريات التعليمية.

الثالثة : التكلفة المباشرة التكلفة المحلية + التكلفة المساعدة (الانفاق على ديوان عام الوزارة).

ومن الواضح أن الدراسة قد اعتمدت الاسلوب الاخير فى حساب تكلفة التلميذ بالمرحلة الاساسية وهو ما يضخم رقم التكلفة بسبب التضخم الادارى لقطاع التعليم وتحمله بوظائف وافراد لا تحتاجهم العملية التعليمية بصورتها المثلى.

ومن شأن مقارنه هذه التكلفة بمستويات المعيشة فى الحضر والريف أن يؤكد المعنى الذى نقصده من أهمية دعم الحكومة للنظام التعليمى الراهن وتنظيمه بصورة تمكن من الغاء الاثر السلبى للازدواج الراهن وتحسين الاداء فى المدارس الحكومية.

رابعاً : **التعليم الجامعى والعالى :**

منذ أن أنشئت الجامعة المصرية عام ١٩٠٨ والبلاد تشهد تطوراً ملحوظاً فى أعداد الخريجيين والعمالة الفنية ببدان ذلك ظل معتمداً بصورة اساسيه على التطور الموازى فى النشاط الاقتصادى والانتاجى فى البلاد.

وتشير البيانات الاحصائية المتاحة أن نسبة المقيدين فى التعليم الجامعى والعالى إلى جملة السكان قد زاد من ٠,١٧ ٪ عام ١٩٥٠ إلى ٠,٤١ ٪ عام ١٩٦٠ ثم إلى ٠,٥٩ ٪ عام ١٩٦٦ ووصل إلى ٠,٩٦ ٪ عام ١٩٧٥ واخيراً بلغ ١,٦ ٪ عام ١٩٨٥ .[٣٧]

وحتى عام ١٩٦٠ لم تكن هناك سوى ثلاث جامعات (القاهرة - الاسكندرية عين شمس) زادت حتى بلغت عام ١٩٨٥ أثنى عشرة جامعة تضم فى اسوارها وكلياتها أكثر من ٦٨١ ألف طالبا وطالبه ويعمل بها نحو ٢٧٤٨٥ استاذا جامعياً ومعاونيهم هذا بخلاف العمالة الادارية والفنية والتى تزيد عن ١٠٠ ألف مشتغل[٣٨] .

١- البناء المؤسسى للتعليم الجامعى :

يوجد فى جمهورية مصر العربية حاليا نحو ١٨١ كلية ومعهد (بخلاف معاهد التمريض التابعه لكليات الطب وايضاً باستثناء جامعة الازهر وكلياتها) وتتوزع هذه المؤسسات الجامعية التعليمية على النحو التالى :

جدول رقم (١٧)[٣٩]

الكليات والمعاهد العليا التابعه للجامعات المصرية حسب الحالة فى عام ١٩٨٤/٨٣

م		الفرع	عدد الكليات والمعاهد	
١	جامعة القاهرة	القاهرة	١٩	
		الفيوم	٤	
		بني سويف	٥	
		الخرطوم	٤	
٥	اجمالي القاهرة		٣٢	
٢	الاسكندرية	الاسكندرية	١٥	
٣	أسيوط	أسيوط	١٠	بخلاف للعهد العالي للتمريض التابع لكلية الطب.
		سوهاج	٥	
		قنا	٣	
		أسوان	٥	
		المنيا	٦	
	اجمالي أسيوط		٢٩	
٤	عين شمس	القاهرة	١٣	بخلاف للعهد العالي للتمريض التابع لكلية الطب.

تابع : جدول رقم (١٧)

الكليات والمعاهد العليا التابعه للجامعات المصرية حسب

الحالة فى عام ١٩٨٤/٨٣

م		الفرع	عدد الكليات والمعاهد	
٥	طنطا	طنطا	١١	بخلاف المعهد العالى
		كفر الشيخ	٢	للتمريض التابع لكلية الطب.
٦	المنصورة	المنصورة	١٠	
		دمياط	١	
٧	الزقازيق	الزقازيق	١٣	بخلاف المعهد العالى
		بنها	٨	للتمريض التابع لكلية الطب.
٨	قناة السويس		١٠	
٩	حلوان	الرئيس	١٤	
		الاسكندرية	٤	
		قناة السويس	٣	
١٠	المنيا	المنيا	٩	
١١	المنوفية	شبين الكوم	٧	
١٢	الازهر	القاهرة واسيوط وسوهاج والاسكندرية والمنصورة والمنوفية	٣٤	
	الاجمالى		٢١٥	

وتضم هذه الكليات نحو ٦٨١ الف طالب وطالبه عام ١٩٨٤/٨٣ كما يعمل بهذه الجامعات نحو ٢٧٤٨٥ من أعضاء هيئات التدريس ومعاونيهم هذا بالاضافة إلى أكثر من ١٠٠٧١ مشتغلا فى الاجهزة الادارية والخدمات المعاونة.

٢- التطور الكمى للتعليم الجامعى :

شهد التعليم الجامعى فى البلاد طفرة كبيره بعد عام ١٩٥٧ وقد ساهم فى ذلك الطموحات القومية للنخبة السياسة الجديدة التى تولت زمام الحكم منذ عام ١٩٥٢، وهكذا زاد نسبه الاستيعاب فى التعليم الجامعى (إلى اجمالى السكان فى سن ١٨ - ٢٣ سنة) من أقل من ١ ٪ فى عام ١٩٥٣/٥٢ إلى أن بلغت ٦,٤ ٪ عام ١٩٧٢/٧١ ثم قفزت بعد ذلك إلى أن وصلت إلى ١٤,٦ ٪ عام ١٩٨١/٨٠.

جدول رقم (١٨)[٤٠]

اعداد الطلاب الملتحقين بالتعليم الجامعى

فى العام الدراسى ١٩٨٤/٨٣

الجامعة	الطلبة		الطالبات		الاجمالى	
	عدد	٪	عدد	٪	عدد	٪
القاهرة	٦٠٥٠٥	٪٦٣	٣٥٦٦١	٪٣٧	٩٦١٦٦	١٠٠
عين شمس	٦٢٤٦٨	٪٥٩	٤٣٧٩٦	٪٤١	١٠٦٢٦٤	١٠٠
الاسكندرية	٤٩٤١٧	٪٦٢	٢٩٩١٢	٪٣٨	٧٩٣٢٩	١٠٠
اسيوط	٣٢٤٤٢	٪٧١	١١٢٣٢	٪٢٦	٤٣٦٧٤	١٠٠
الازهر	٩٢٠١٨	٪٨١	٢١٥٨٣	٪١٩	١١٣٦٠١	١٠٠
المنصورة	٢٦٨٦٤	٪٦٧	١٣١٢٢	٪٣٣	٤٠٠٨٦	١٠٠
طنطا	٢٤٦٠٥	٪٦٤	١٣٩٣٧	٪٣٦	٣٨٥٤٢	١٠٠
الزقازيق	٦٦٥٠٥	٪٧٥	٢٢٤٧٨	٪٢٥	٨٨٩٨٣	١٠٠
حلوان	٢٠٢٣٣	٪٦٤	١١٢٣٠	٪٣٦	٣١٤٦٣	١٠٠
قناة السويس	٦٩٢٠	٪٦٦	٥٣٣	٪٣٤	١٠٤٧٣	١٠٠
المنيا	١١٠٨٧	٪٧٣	٤١٤٣	٪٢٧	١٥٢٣٠	١٠٠
المنوفية	١٣٣١٦	٪٧٣	٤٨٥١	٪٢٧	١٨١٦٧	١٠٠
الاجمالى	٤٦٦٣٨٠	٪٦٨	٢١٥٥٩٨	٪٣٢	٦٨١٩٧٨	١٠٠

أى أن نسبة الفتيات فى التعليم الجامعى مازالت تدور حول معدل متوسط (٣٢٪) ويتفاوت هذا المعدل من جامعه لاخرى أى من اقليم الى أخر وتعد جامعة الازهر من اقل هذه الجامعات ثم جامعه الزقازيق فأسيوط وهو ما يعكس مؤشرات ذات دلالات اجتماعية وثقافية فى غاية الاهمية.

ومن جهة أخرى فإن الارقام تشير إلى أن جامعة الازهر من أكبر الجامعات وأكثرها من حيث عدد الملتحقين بها (مصريين وغير مصريين) حيث تشكل نحو ١٦,٧٪ من اجمالى الطلاب الملتحقين بالجامعات المصرية لذلك العام (١٩٨٤/٨٣) يليها جامعة عين شمس (١٥,٦٪) فجامعة القاهرة (١٤,١٪) فجامعة الزقازيق (١٣٪) وهكذا والحقيقة أن الطابع النظرى يغلب على التعليم الجامعى فى مصر حيث يشكل ما لا يقل عن ٧٤,٤٪ عام ١٩٨٤/٨٣ بينما نسبة الملتحقين بالكليات العملية دون نسبة ٢٥,٦٪.

جدول رقم (١٩)[٤١]

بيان باعداد الطلاب المقيدين فى الكليات العملية

لعام ١٩٨٤/٨٣

الجامعة	الطلبة		الطالبات		الاجمالى	
	العدد	٪	العدد	٪	العدد	٪
طب الاسنان	٢٦١٨	٥٩٪	١٨٠٦	٤١٪	٤٤٢٤	١٠٠٪
صيدلية	٤٣٦٩	٥٥٪	٣٦٢٣	٤٥٪	٧٩٩٢	١٠٠٪
طب بشرى	٢٠٩٠٥	٦٦٪	١٠٦٦٦	٣٤٪	٣١٥٧١	١٠٠٪
الهندسة	٣١٥٥٤	٨٧٪	٤٦١٢	١٣٪	٣٦١٦٦	١٠٠٪
الزراعة	٢٤٥٢٠	٧٠٪	١٠٦٨١	٣٠٪	٣٥٢٠١	١٠٠٪
العلوم	١٧٩١٢	٧٣٪	٦٦٢٠	٢٧٪	٢٤٥٣٢	١٠٠٪
طب بيطرى	٤٥٠١	٧٤٪	١٦٢٤	٢٦٪	٦١٢٥	١٠٠٪
المعهد العالى للتمريض	–	–	١٢٦٦	١٠٠٪	١٢٦٦	١٠٠٪
التكنولوجيا	١١٥٧١	٩٪	١٢١٢	٩٪	١٢٧٨٣	١٠٠٪
التخطيط العمرانى	٢٦٨	٨٥٪	٤٧	١٥٪	٣١٥	١٠٠٪
الاليكترونيات	١٦٣٤	٨٩٪	٢٠١	١١٪	١٨٣٥	١٠٠٪
تربية رياضية	٤١٢٣	٦٦٪	٢١١٠	٣٤٪	٦٢٣٣	١٠٠٪
علاج طبيعى	٢٧٠٣	٦٠٪	١٧٩٤	٤٠٪	٤٤٩٧	١٠٠٪
فنون جميلة وتطبيقية	٦٣٧	٦١٪	٤٠٢	٣٩٪	١٠٣٩	١٠٠٪
علوم القطن	–	–	–	–	–	١٠٠٪
البترول والتعدين	٤٩٥	٩٤٪	٣٢	٦٪	٥٢٧	١٠٠٪
الاجمالى	١٢٧٨١٠	٧٣٪	٤٦٦٩٦	٢٧٪	١٧٤٥٠٦	١٠٠٪

جدول رقم (٢٠)[٤٢]

بيان باعداد الطلاب الملتحقين بالكليات والمعاهد النظرية

فى عام ١٩٨٤/٨٣

الجامعة	الطلبة		الطالبات		الاجمالى	
	العدد	٪	العدد	٪	العدد	٪
الآداب	٣٨٤٦٢	٥٤٪	٣٣١٦٠	٤٦٪	٧١٦٢٢	١٠٠٪
التجارة	١٠٧١٤٣	٧٠٪	٤٥٧٣١	٣٠٪	١٥٢٨٧٤	١٠٠٪
الحقوق	٥٧٢١٦	٧٧٪	١٧٦٠٠	٢٣٪	٧٤٨١٦	١٠٠٪
البنات	–	–	٦٠٠٢	١٠٠٪	٦٠٠٣	١٠٠٪
التربية	٤٤٣٧٥	٥٧٪	٣٣٠٦٥	٤٣٪	٧٧٤٤٠	١٠٠٪
دار العلوم	٥٢٦٧	٦١٪	٣٣٩٢	٣٩٪	٨٦٥٩	١٠٠٪
اقتصاد وعلوم سياسيةا	٥٥٢	٤٧٪	٦٣٢	٥٣٪	١١٨٤	١٠٠٪
ألسن	٥٨٨	٣٤٪	١١٣٨	٦٦٪	١٧٢٦	١٠٠٪
شريعة وقانون	١٤٢٤٦	- ,١٠٪	–	–	١٤٢٤٦	١٠٠٪
اصول الدين والدعوه	٢١٦٩٥	١٠٠٪	–	–	٢١٦٩٥	١٠٠٪
دراسات عربية	٢٩٤	٦٠٪	٤٨٩	٤٠٪	٤٨٩	١٠٠٪
دراسات اسلامية	٨٣٩٧	١٠٠٪	–	–	٨٣٩٧	١٠٠٪
بنات اسلامية	–	–	٢١٥٨٣	١٠٠٪	٢١٥٨٣	١٠٠٪
لغة عربية	١٨٦٢٤	١٠٠٪	–	–	١٨٦٢٤	١٠٠٪
لغة وترجمة	٢٩٤٩	١٠٠٪	–	–	٢٩٤٩	١٠٠٪
تربية فنية	٤٨٥	٤٠٪	٧٤٣	٦٠٪	١٢٢٨	١٠٠٪
تربية موسيقية	٣٢٢	٥٤٪	٢٧٩	٤٦٪	٦٠١	١٠٠٪
خدمة اجتماعية	١٢١١	٥١٪	١١٦٤	٤٩٪	٢٣٧٥	١٠٠٪
آثار	٥٣٦	٥٥٪	٤٣٧	٤٥٪	٩٧٣	١٠٠٪
اعلام	٥٦٠	٤٤٪	٧٢٧	٥٦٪	١٢٨٧	١٠٠٪
كفاية انتاجية	١٥٠٩٤	٩٠٪	١٦٢٥	١٠٪	١٦٧١٩	١٠٠٪
اقتصاد منزلى	٣٠٠	٢٤٪	٩٣١	٧٦٪	١٢٣١	١٠٠٪
سياحة وفنادق	٢٥٤	٣٤٪	٤٩٧	٦٦٪	٧٥١	١٠٠٪
الاجمالى	٣٣٨٥٧٠	٦٧٪	١٦٩٧٢	٣٣٪	٥٠٧٤٧٢	١٠٠٪

أى أن نسبة الطلاب الملتحقين بالكليات العملية فى مصر لا تتجاوز ٢٦٪ (عام ٨٣/ ١٩٨٤) وهو ما يشير إلى قصور فى النظام التعليمى سيترك أثره السلبى على اداء النظام الاقتصادى ككل.

فعلى سبيل المثال، دفع هذا النظام التعليمى (الجامعى) عام ٨٤ / ١٩٨٥ إلى سوق العمل بأكثر من ١٠٠٩٤٧ ألف خريج جديد فهل استطاع سوق العمل استيعابهم؟ بالقطاع كلا، فجملة من تم تعينهم من حملة المؤهلات العليا بواسطة القوى العاملة فى مختلف الوظائف الحكومية منذ عام ١٩٦٨ وحتى عام ١٩٨١ لم يتجاوزوا ٢٣٧ ألفا بمتوسط سنوى لا يزيد عن ١٩ ألف خريج كل عام أما الباقيين فقد استوعبهم سوق العمل العربى (١٩٧٤ فصاعدا) وظل بعضهم فى حالة بطالة حقيقة لمدد طويلة.

كما كانت غالبية القوى المتخرجة من الجامعات من الكليات النظرية دون العملية، حيث بلغ اجمالى الكليات النظرية الذين دفعوا إلى سوق العمل فى عام ٨٤/ ١٩٨٥ حوالى ٥٢٠٨٨ ألف خريج، وذلك مقابل ١١١٠٥ ألف خريج من الكيات العملية، وذلك يعنى أن هناك خللا فى بنية النظام التلعيمى، وكذلك فقدان للعلاقة بين التعليم وسوق العمل، وغياب تنمية حقيقة قادرة على استيعاب تلك القوى المتعلمة والمؤهلة والمدربة فعلا للقيام بأدوراها فى العملية التنموية.

ولا شك أن تلك الاعداد الظاهرة أمامنا، لا تعنى أن هناك كثرة تتخرج من التعليم الجامعى والعالى، حيث بلغت نسبة تعليم الفئة العمرية ١٨ – ٢٣ سنة حوالى ١٤ ٪ من اجمالى المتعلمين، وتلك نسبة متدينة للغاية فى بلد مثل مصر، ذات تاريخ وحضارة وتجارب تنموية متعددة أن الظاهرة تبدو فى زيادة عدد المتخرجين، وجوهر القضية يعنى أن التنمية غائبة عاما بل وليس لها أى دور فى استيعاب تلك القوى.

جدول (٢١)[٤٢]

أعداد الطلاب الخرجين من جامعات جمهورية مصر العربية موزعين على الكليات المتناظرة فى السنوات ٨٠/ ١٩٨١ - ٨٤ - ١٩٨٥

الكلية / السنة	٨٠ / ٨١	٨١ / ٨٣	٨٢ / ٨٣	٨٣ / ٨٤	٨٤ / ٨٥
الآداب	٨٩٠٣	٩٥٧٢	١٠١٨٨	١٢٢٩٨	١٢٨٤٦
الحقوق	٦٠٤٨	٨٥٦٩	٨٦١٣	٨٨٢٩	١٢٤٨٢
التجارة	١٨٨٢٧	٢٠٧٥٦	٢٢٦٠٠	٢٤٧٥٠	٢٦٥٦٩
الاقتصاد والعلوم السياسية.	٣٢٢	٢٤٢	٢٢٧	٢١٢	١٩١
العلوم.					
الطب.	٣١٨٧	٣٥٦٨	٤٠٩٠	٤٠٥٣	٤١٩١
طب الاسنان.	٦١١٠	٥٦٦٨	٥٧٥٣	٥٢٨٥	٤٦٧٢
الصيدلة.	٧٥٦	٦٧١	٧١١	٧٢٢	٧٠٦
المعهد العالى	١٥٦٤	١٤٥٦	١٤٣١	١٤٢٠	١٣٥٩
للتمريض.	١٩٩	١٥٩	١٥٩	١٦٦	١٧٧
المعهد العالى للعلاج	٧٢	١٠٦	١٠٣	٨٣	٨٤
الطبيعى.					
الطب البيطرى.	٨٩٠	١٢٨٨	١١٧٩	١٢٣٠	١١٢٧
دار العلوم.	٧٤٧	١٠٢٠	٩٣٦	١٥٩٥	١١٧٢
الزراعة.	٦٥٢٤	٦١٨٢	٦١٠١	٦٦٠٥	٦٤٩١

تابع : جدول (٢١)

أعداد الطلاب الخرجين من جامعات جمهورية مصر العربية موزعين على الكليات المتناظرة فى السنوات ٨٠/ ١٩٨١ - ٨٤ - ١٩٨٥

الكلية / السنة	٨١ / ٨٠	٨٣ / ٨١	٨٣ / ٨٢	٨٤ / ٨٣	٨٥ / ٨٤
الهندسة.	٨٥٨٦	٨١١١٠	٨١١٣	٧٦٦٢	٨٢٠٣
التربية.	٩٨٢٣	١٠٣٩٣	١١٣٦٨	١٦٠٥٧	١٥٢٩٩
الفنون التطبيقية.	٤٣٦	٢٩٢	٢٦٢	٢٧٥	٢٩٨
الفنون الجميلة.	٥١٥	٥٨٢	٤٨٧	٤٩٧	٥٠١
التربية الفنية.	٢٥١	٢٧٩	٢٥٥	٢٢٠	٢٣٥
التربية الرياضية.	١١٧١	٨٧٩	٨٥٦	٩٥٠	١٣١٣
الخدمة الإجتماعية.	٥٧٩	٣٤٨	٢٨٤	٤٧٤	٥٩٦
البنات.	٩٣١	٩٣٧	١٠٦٩	١١٤٧	١٠٧٦
الاقتصاد المنزلى.	١٧٥	٢٣٢	٢٤٨	٢٣٧	٢٠٢
الاثار.	٢٤٣	٢٥٥	١٩٨	٢٢٩	٢٢٨
الاعلام.	٢٦٥	١٧٨	٢٠٤	١٨٩	٣١٥
الالسن.	٣٥٠	٣٥٠	٣٥٧	٣٢٠	٣٦٨
السياحة والفنادق.	٨٨	٩٢	١٠٩	١٤٢	١٧٣
التربية الموسيقية.	٢٧	٥٣	٣٧	٥٣	
الجملة	٧٧٥٧٩	٨٢٢٣٧	٨٥٩٧٣	٩٥٧١٠	١٠٠٩٤٧

والجـدول التـالى يوضح لنا تطور اعـداد المقـيـدين فى التـعليم العـالى والجامعى ومعدل نموهم السنوى ونسبتـهم إلى جملة السكان فى السنوات ٧٥ – ١٩٨٦ . وبقـراءة ذلك الجـدول قـراءة سـوسـيـوتـربوية نجـد أن جـملة عـدد الطلاب المقيدين بالتعليم العالى والجامعى بالنسبة إلى عدد السكان كانت عام ١٩٧٦/٧٥ حوالى ١,٢٩ ٪ وظلت هذه النسبـة شبه ثابتة قرابة عشر سنوات تقـريباً، حـيث بلغت حوالى ١,٧٢ ٪ فـى عـام ١٩٨٦/٨٥ . وذلكٰ عـلى الرغم من الزيادة السكانية الكبيرة التى شهدتها تلك الحقبة، حيث كان عدد السكان حـوالى ٣٦,٩٩٧,٠٠٠ فى عـام ١٩٧٦/٧٥ أرتـفع إلى حـوالى ٤٨,١٨٩,٠٠٠ فى عـام ١٩٨٦/٨٥ خـلال عـشـر سنوات، وتلك الزيادة السكانيـة لم يقـابلهـا زيادة ملحوظة جمع المقيدين إلى عدد السكان خلال تلك الفترة.

وذلك يؤكـد على التى السـابعـة، أن نـسـبـه الملتـحـقين بـالتـعليم العـالى والجامعى فى ...... العمر من ١٨ – ٢٣ سنة لم يتـجـاوز ١٤ ٪ على أحسن تقدير، فى حين أنها فى بلدان ظروفها أسوأ من المجتمع المصرى أكثرون ذلك كثيراً.

جدول رقم (٢٢)

تطور أعداد المقيدين فى التعليم
العالى والجامعى ومعدل نموهم السنوى ونسبتهم إلى جملة السكان
فى السنوات ٧٥/٧٦ - ٨٥/١٩٨٦

البيان / الجامعة	المقيدون بالتعليم الجامعى	المقيدون بالمعاهد العليا التجارية والصناعية	المقيدون بالمعاهد العليا الخاصة	جملة المقيدين	٪ معدل النمو السنوى	عدد السكان	٪ الجملة إلى السكان
٧٥ / ٧٦	٤١٩,١٨٣	٢٨,٨٢٩	٢٩,٤٠٥	٤٧٧,٤١٧	٠,٠٠	٣٦,٩٩٧,٠٠٠	١,٢٩
٧٦ / ٧٧	٤٥٣,٦٩٦	٣١,٥٤١	٣٢,٩٥١	٥١٨,١٨٨	٨,٥	٣٨,١٩٨٠٠٠	١,٣٦
٧٧ / ٧٨	٤٧٦,٧٧٧	٣٦,٤٧٥	٣٧,٦١٠	٥٥٠,٨٦٢	٦,٣	٣٨,٧٩٤,٠٠٠	١,٤٢
٧٨ / ٧٩	٤٨٨,٥٦٩	٣٩,٨٠٢	٤٠,٦٨٦	٥٦٩,٠٥٧	٣,٣	٣٩,٧٦٧,٠٠٠	١,٤٣
٧٩ / ٨٠	٥٠٧,٣١٤	٤٤,٧٢٢	٤٤,٥٧٣	٥٩٦,٦٠٩	٤,٨	٤٠,٩٨٣,٠٠٠	١,٤٦
٨٠ / ٨١	٥٤٤,١٥٣	٥٢,٢٨٣	٤٩,٤٤٥	٦٤٥,٨٨١	٨,٢	٤٢,٢٨٩,٠٠٠	١,٥٣
٨١ / ٨٢	٥٨٩,٥٦٢	٥٥,٧٨٢	٥٣,٣٤٨	٦٩٨,٦٩٢	٨,٢	٤٣,٤٦٥,٠٠٠	١,٦١
٨٢ / ٨٣	٦٣٢,٣٦٠	٥٩,٤٢٣	٥٥,١١٣	٧٤٦,٨٩٦	٦,٩	٤٤,٦٧٣,٠٠٠	١,٦٧
٨٣ / ٨٤	٦٦٧,٩٨٧	٦٥,٢٥٦	٥٧,٦٥٢	٧٩٠,٨٩٥	٥,٩	٤٥,٩١٣,٠٠٠	١,٧٢
٨٤ / ٨٥	٦٧٠,٧٢٦	٨٥,٦٣٠	٥٨,٢٦٤	٨١٤,٦٢٠	٣,٠	٤٦,٩٥٨٠٠٠	١,٧٣
٨٥ / ٨٦	٦٦٨,٨٤٩	١٠١,٣٩٤	٥٨,٨٥٧	٨٢٩,١٠٠	١,٨	٤٨,١٨٩,٠٠٠	١,٧٢

مصادر الاحصاءات :

١- بالنسبة للجامعات الاحدى عشر التابعة للمجلس الاعلى للجامعات : ادارة الاحصاء - أمانة المجلس الاعلى للجامعات.

٢- بالنسبة لجامعة الازهر - ادارة الاحصاء - جامعة الازهر.

٣- بالنسبة لجملة السكان : الكتاب السنوى الاحصائى لجمهورية مصر العربية ١٩٥٢ - ١٩٨٢ الصادر من الجهاز المركزى للتعبئة العامة والاحصاء.

٤- بالنسبة للمعاهد العليا : الكتاب السنوى للاحصاء - وزارة التعليم العالى : ١٩٨٥ / ١٩٨٦.

من ناحية أخرى، فإذا اخذنا بالمقاييس المتعارف عليها دوليا للأداء الجامعى من الناحية الكمية على الأقل.

نجد أن مقياس (استاذ / طلبة) يشير إلى اوضاع غير صحية لاداء العلمية التعليمية والتربوية فى النطاق الجامعى.

ذلك أن هذه المقاييس قد استقرت على الاتى(٤٤):

* جامعات الدرجة الاولى	استاذ لكل اقل من عشرة طلاب
* جامعات الدرجة الثانية	استاذ لكل اقل من عشرين طالب
* جامعات الدرجة الثالية	استاذ لكل عشرين فأكثر

فإذا قارنا بين اعداد هيئات التدريس ومعاونيهم فى الجامعات المصرية عام ٨٣/ ١٩٨٤ باعداد طلاب هيئات الجامعات لنفس العام نجد الاتى:

عدد اعضاء هيئات التدريس ومعاونيهم	٢٧٤٨٥
*عدد الطلاب**	٥٦٨٣٧٧

اى أن النسبة هى استاذ لكل ٢١ طالب تقريبا.

وهذه النسبة تتفاوت من جامعة لاخرى فهى فى القاهرة استاذ / ١٦ طالب وفى الاسكندرية لكل ٢١ طالب وفى جامعة عين شمس لكل ٢٤ طالب وفى اسيوط لكل ٢١ طالب وفى طنطا لكل ٢٥ طالب وفى المنصورة لكل ٢٣ طالب وفى جامعة الزقازيق لكل ٢٧ طالب وفى جامعة حلوان لكل ١٤ طالب وفى المنيا لكل ١٨ طالب أما المنوفية فهى لكل ٢٢ أما جامعة قناة السويس فهى لكل ١٤ طالب.

والبيان التالى يبين اوضاع هيئات التدريس فى الجامعات المصرية.

---

* دون جامعة الأزهر لعدم توافر بيان بشأنها.

** باستبعاد طلاب جامعة الأزهر أيضاً.

جدول رقم (٢٢)[٤٦]

عدد اعضاء هيئة التدريس والمدرسين المساعدين والمعيدين (حسب المشغول) بجامعات جمهورية مصر العربية في العام الجامعي ٨٣ / ١٩٨٤

البيان / الجامعة	اعضاء هيئة التدريس				معاوني اعضاء هيئة التدريس			الجملة
	استاذ	استاذ مساعد	مدرس	الجملة	مدرس مساعد	معيد	الجملة	
القاهرة	٩٤٠	٧١٦	١٣٠٨	٣٩٦٤	١٥١٢	١٤٨٦	٢٩٩٨	٥٩٦٢
الاسكندرية	٦١٠	٥٠٠	٨٢٣	١٩٣٣	٩٥٥	٩٣٢	١٨٨٧	٣٨٢٠
عين شمس	٦٢٨	٤٧٦	٨٥٥	١٩٥٤	١٢١٥	١١٨١	٢٣٩٦	٤٣٥٠
اسيوط	٢٥٥	٢١٩	٤٢٤	٨٩٨	٦٣٦	٥٨٩	١٣٢٥	٢١٢٣
طنطا	١٢١	١٣٤	٣٠٦	٥٦١	٤٦٠	٥٢٧	٩٨٧	١٥٤٨
المنصورة	١٤٩	١٨٩	٤٤٧	٧٨٥	٥٨٣	٤١٣	٩١٦	١٢٨١
الزقازيق	١٩٧	٢٤١	٥١٤	٩٥٣	٩٩٥	١٣٠١	٢٢٩٦	٣٢٤٨
حلوان	١٧٣	٢٦٩	٤٩٠	٩٣٢	٥٠٣	٧٧٨	١٢٨١	٢٢١٣
المنيا	٣٦	٥٦	١٥٨	٢٥٠	٢٦١	٣٤٥	٦١١	٨٦١
المنوفية	٤٨	٥٧	١٥٥	٢٦٠	٢٨٢	٢٦٨	٥٥٠	٨١٠
قناة السويس	٣٢	٥٩	١٤١	٢٣٢	٢٣٦	٣٠١	٥٣٧	٧٦٩
الاجمالى	٣١٨٩	٢٩١١	٥٦٢١	١١٧٢١	٧٦٤٣	٨١٣١	١٥٧٦٤	١٧٤٨٥

× باستثناء جامعة الأزهر.

وبرغم تضاعف اعضاء هيئات التدريس ومعاونيهم خلال العشر سنوات الماضية (٧٤ – ١٩٨٤) فرن المعدل (استاذ / طلبة) قد ظل متواضعا ويظهر البيان التالى هيكل هيئات التدريس بالجامعات المصرية خلال هذه الفترة.

جدول رقم (٢٣)[٤٧]

تطور هيئات التدريس ومعاونيهم بالجامعات المصرية خلال الفترة ٧٤ / ١٩٨٤

البيان / الجامعة	هيئة التدريس		اعضاء هيئة التدريس		الجملة	
	العدد	٪	العدد	٪	العدد	٪
٧٤/ ١٩٧٥	٥٠٤٢	١٠٠	٧٦٤١	١٠٠	١٢٦٨٣	١٠٠
٧٥/ ١٩٧٦	٦٧٠٥	١٣٣	١٠١٠٢	١٣٢	١٦٨٠٧	١٣٣
٧٦/ ١٩٧٧	٧٥٦٨	١٥٠	١٢٠٧٦	١٥٨	١٩٦٤٤	١٥٥
٧٧/ ١٩٧٨	٧٩٦٧	١٥٨	١٢٤٦٦	١٦٣	٢٠٤٣٣	١٦١
٧٨/ ١٩٧٩	٨٤٦٢	١٦٨	١٣٢١٨	١٧٣	٢١٦٨٠	١٧١
٧٩/ ١٩٨٠	٨٩٤٦	١٧٧	١٣٤١٣	١٧٦	٢٢٣٥٩	١٧٦
٨٠/ ١٩٨١	٩٧٥١	١٩٣	١٤١٣٢	١٨٥	٢٣٨٨٣	١٨٨
٨١/ ١٩٨٢	١٠٥٤٤	٢٠٩	١٤٩٥٩	١٩٦	٢٥٥٠٣	٢٠١
٨٢/ ١٩٨٣	١١٠٨٧	٢١٠	١٥٥٤٤	٢٠٣	٢٦٦٢١	٢١٠
٨٣/ ١٩٨٤	١١٧٢١	٢٣٣	١٥٧٦٤	٢٠٦	٢٧٤٨٥	٢١٧

ويتضح لنا من الجدول السابق أن نصيب الجامعات والمعاهد من الميزانية العامة للدولة لعام ٨٣/ ١٩٨٤ لا يتجاوز ٥٥٨ مليون جامعة (شاملة نفقات الازهر قبل الجامعية) وبافتراض أن متوسط الأجور لهيئات التدريس سنويا هى (٢٤٠٠ جنيها) فأن نصيب الباب الأول لهيئات التدريس ومعاونيهم يبلغ لذلك العام ٦٦ مليون جنية تقريبا وإذا اضفنا اليهم العمالة الادارية والخدمات المعاونة... الخ فإن اجمالى الأجور المدفوعة يصل إلى ١٠٠ مليون جنية ويصبح بالتالى حجم الانفاق على التعليم الجامعى نحو ٤٥٨ مليون جنية شاملة المرافق الجامعية.... الخ.

ومن ثم يصبح الطالب الواحد من نفقات التعليم الجامعى نحو ٦٧١ جنيها سنويا وبإضافة المنصرف على الأجور يصبح نصيب ٨١٧ جنيها سنويا فى المتوسط.

إذا قارنا بين هذا الحال فى مصر، وبين نظم التعليم الجامعى فى دولة رأسمالية ومركزية مثل المملكة المتحدة، نجد أن ٩٠٪ من ميزانيات الجامعات هناك (والبالغ عددها ٤٧ جامعة) تتولى الحكومة البريطانية تمويلها إدراكاً منها لأهمية الاستثمار وفى هذا المجال وقد بلغ هذا الانفاق عام ٨٥/ ١٩٨٦ نحو ١٣٠٠ مليون جنية استرلينى.

* لم يتوفر بيان حول العمالية فى الوظائف الادارية والخدمات المعاونة بالجامعات.

جدول رقم (٢٤)[٤٨]

تطور هيئات التدريس ومعاونيهم بالجامعات المصرية خلال الفترة

٧٤ / ١٩٨٤

م	اسم الجامعة	قيمة الدعم	م	اسم الجامعة	قيمة الدعم
١	جامعة لندن	٢٣٨,٦	٢٢	جامعة برادفورد	١٥,٠
٢	جامعة مانشيستر.	٤٨,٥	٢٣	جامعة اكستروهل	١٥,٠
٣	جامعة ادنبره	٤٦,٠	٢٤	جامعة اسيت	١٥,٠
٤	جامعة جلاسجو	٤٤,٨	٢٥	جامعة اتخليا	١٥,٠
٥	جامعة اكسفورد	٤٤,٨	٢٦	جامعة كارديف	١٥,٠
٦	جامعة كمبردج	٤٤,٣	٢٧	جامعة استون	١٥,٠
٧	جامعة ليدز	٤٣,٠	٢٨	جامعة باث	١٥,٠
٨	جامعة بيرمنجهام	٣٨,٤	٢٩	جامعة برونيل	١٥,٠
٩	جامعة ليفربول	٣٧,٩	٣٠	جامعة وسيكس	١٥,٠
١٠	جامعة سنشفيلد	٣٢,٣	٣١	جامعة سارى	١٥,٠
١١	جامعة نيوكاسل	٣٢,٣	٣٢	جامعة لانكاستر	١٥,٠
١٢	جامعة سانت بريستول	٢٩,٩	٣٣	جامعة سانت ديفيد	١٥,٠
١٣	جامعة نوتنجهام	٢٨,٠	٣٤	جامعة سوانس	١٥,٠
١٤	جامعة ساوث هامبتون	٢٦,١	٣٥	جامعة دندى	١٥,٠
١٥	جامعة ابردين	٢٣,٠	٣٦	جامعة يورك	١٠,٠
١٦	جامعة استراتكلايد	٢٤,٠	٣٧	جامعة كنت	١٠,٠
١٧	جامعة ردنج	١٩,٠	٣٨	جامعة ووكيل	١٠,٠
١٨	جامعة واريك	١٩,٠	٣٩	جامعة سالفورد	١٠,٠
١٩	جامعة سانت دارام	١٨,٠	٤٠	جامعة سانت اندروز	١٠,٠
٢٠	جامعة ليستر	١٨,٠	٤١	جامعة استرلنج	١٠,٠
٢١	جامعة لافبورو	١٥,٠	٤٢	جامعة بانجور	١٠,٠
			٤٣	جامعة ابرسيت ويث	١٠,٠

ولعل ما يميز نظام التعليم فى الدول المتقدمة، ونمثل بها هنا بالمملكة المتحدة أن خطة التعليم توضع بالتعاون مع لجنة خدمات القوى العاملة Manpower Services Commission(٤٩) ومن ثم فهى تأتى استجابة لمؤشرات سوق العمل والتغيرات الدورية فيه.

وتشير بعض المصادر على سبيل المثال - أن جامعة لندن التى تتجاوز ايرادتها السنوية ٤٠٠ مليون جنيه استرلينى لا تتلقى من الطلبة المقيدين بها - ومعظهم من الاجانب - سوى ٨ مليون جنية كمصروفات دارسية أى بنسبة ٢ ٪ من ايرادها العام فى هذا الوقت الذى تنفق فيه الجامعة ما يربو على ١٥٠ مليون جنية استرلينى فى صورة مرتبات ونحو ١٢ مليون جنية أخرى على المعامل والمعدات والمستشفيات التابعة لها وتعتمد الجامعة فى تمويل نشاطها بصورة اساسية على مصدرين.

الأول:

هو التمويل الحكومى والذى يتجاوز غالبا نسبة ٥٠ ٪ من ايراداتهما الكلية.

الثانى:

منح البحوث وعقود الشركات الانجليزية وغيرها لتطوير بعض المعدات أو اجراء تصمييات أكثر حداثة (٣٠ تقريبا)(٥٠) فما هى الصورة لدينا؟

يكاد يكون هناك اتفاق بين جمهرة الباحثين والمهتمين بقضايا التعليم والبحث العلمى فى مصر بأن هناك حالة قطعية - أو يكاد - بين الجامعات وباحثهما وعلمائها من جهة وقطاعات البحوث والتطوير من جهة أخرى وبالقطع فإن الربط بين قطاعى البحوث والتعليم يحتاج - علاوة على البنية الاساسية للبحوث والمعامل والورش - إلى مناخ ثقافى ديمقراطى يتسم بالتسامح تجاه كافة التيارات الفكرية ويستلزم مناخ ديمقراطى كامل فى

المراكز التعليمية (الجامعات والمدارس) والمراكز البحثية المختلفة. فالاصلاح هـا لا ينطلق من دافع المنفعـة وحـدها وإنمـا من منطق اتاحـة مـنـاخ بناء يدفع بخيالات البحاثة والخبـراء إلى أقصـى مـدى ممـكن.

ومن الأمور الملفتة للنظر تراجع دور مصر الريادى فى مجال التعليم بالنسبة للأقطار العربية الأخرى، خاصة بعد عام ١٩٧٩ والاتجاه المتزايد لتدخل السياسة واتجاهاتها فى مجال الروابط العلمية بين ابناء الوطن العربى ككل.

ذلك أن عدد الوفدين من مختلف الجنسيات (ومعظهم من الوطن العربى) قد انخفضت انخفاضا مذهلا من ٣٠ ألف وافد تقريبا عام ١٩٧٦/٧٥ إلى نحو ١١ ألف وافد عام ٨٤/ ١٩٨٥ وهو ما يظهره البيان التالى:

جدول رقم (٢٥)[٥١]

احصائية مقارنة للطلاب الوافدين المقيدين في جمهورية مصر العربية في السنوات العشرة الأخيرة بمراحل الدراسات العليا والليسانس والبكالوريوس والمعاهد الفنية من الأوطان المختلفة

العام الدراسى	الوطن العربى	أفريقيا	آسيا	أوربا	الامريكيتين وغير معين الجنسية	الاجمالى
٧٥ / ٧٦	٢٧١٨٤	١٠٥٦	١٨٤٠	٢٧٥	٩٣	٣٠٤٤٨
٧٦ / ٧٧	٣٠٠٠٦	٩٦٦	١٦٩٨	٢٧٤	٨٦	٣٣٠٣٠
٧٧ / ٧٨	٣٢٩٣٨	١٠٠٩	٢٠٢٩	٢٧٠	٤١	٣٦٢٨٧
٧٨ / ٧٩	٣٣٠١٤	١٠٠١	٢٢٢٦	٢٥٢	٣٧	٣٦٥٣٠
٧٩ / ٨٠	٢٦٢٠٧	٦١١	١١٠٧	١٥٥	٢٦	٢٨١٠٦
٨٠ / ٨١	٢٤٦٩٥	٦١٦	١٠٦٠	١٣٦	٣٤	٢٦٥٤١
٨١ / ٨٢	١٦٥٠٣	٥٠٦	٣٥٩	٧٩	٩	١٧٤٥٦
٨٢ / ٨٣	١٦٣١٣	٣٤٧	٣٣٤	١١٧	٣٤	١٧١٣٥
٨٣ / ٨٤	٩٨٨٦	٢٨٢	١٦٠	٩٥	٣	١٠٤٢٦
٨٤ / ٨٥	١٠٦٣١	٢٠٨	١٢٢	٩٢	-	١١٠٥٣

وإذا عرفنا أن معظم الطلبه العرب الوافدين هم من فقراء الوطن العربى (السودانيين - الفلسطيين ثم اليمنيين) فلنا أن نقدر الأثر السلبى لهذه السياسة على تقليص دور مصر الريادى فى مجال التعليم بالنسبة للوطن العربى والوافدين فيه.

٣- التعليم فوق الجامعى:

يشير أحد تقارير المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا إلى أن عدد الباحثين فى مصر عام ١٩٨٣ قد بلغ ٢٦ ألف باحث[٥٢] وبرغم أن تقرير المجلس لم يشر لتعريف من هو الباحث، فإن المفهوم ضمنا من ثنايا التقارير المتتابعة للمجلس المشار إليه هو أن الباحث هو من حصل على درجتى الماچستير أو الدكتوراه أى نسبة الباحثين إلى إجمالى السكان فى مصر هى ١: ١٦٠٠ بينما نجد هذه النسبة فى الدول المتقدمة ١ : ٦.

ويتوزع الباحثون المصريون حاليا على ٢٦٥ مركزا ومعهدا بحثيا[٥٣] بيدان المؤشرات الاحصائية المتاحة من مصادر(٥٤) أخرى تستدعى اعادة النظر فى البيان الصادر عن المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوچيا كما يستلزم التضارب فى الأرقام الاحصائية من مصدر إلى آخر الاتفاق بداية ماهية الباحث العلمى؟

ففى واقعنا الراهن ليس كل من يحمل درجة الدكتوراه يصبح باحثا أو مؤهلا للبحث العلمى والاكاديمى بكل المقاييس المتعارف عليها فى الدوائر العلمية والاكاديمية الدولية.

ووفقا لجهاز المركزى للتعبئة العامة والاحصاء فإن عدد الحاصلين على مؤهلات فوق جامعية (دبلوم - ماچستير - دكتواره) فى ٧ كليات فحسب منذ انشائها وحتى يناير ١٩٨١ قد بلغ ٤٣٠٩٦ وهذه الكليات هى:

جدول رقم (٢٦)[٥٢]

عدد توزيعات الحاصلين على مؤهلات فوق جامعية فى الكليات السبع منذ انشائها وحتى يناير ١٩٨١

الكليات	دبلوم	ماجستير	دكتوراه	الاجمالى
كلية الهندسة.	٢٧٩١	١٨٠٩	١٨٣٩	٦٤٣٩
الطب البشرى	١٤٣٥٠	٩٤٥	٢٥٣٤	١٧٨٢٩
طب الأسنان	٩٠٣	٦٤	١٧٥	١١٤٢
العلاج الطبيعى.	١	٥٢	٤	٥٧٠
الاقتصاد والعلوم السياسية.	٣٣٣	٨٢	٦٤	٤٧٩
كليات التجارة.	٧٨٢٩	٨٦٦	٥٢٠	٩٢١٥
كليات الحقوق.	٧٢٨٧	٣٠	٦١٨	٧٩٣٥
الاجمالى	٣٣٤٩٤	٣٨٤٨	٥٧٥٤	٤٣٠٩٦

لقد اختلطت لدى الكثيرين - بفعل عوامل ثقافية وسياسية عديدة - مفهوم الترقى الوظيفى بنيل درجة فوق جامعية دون أن ترتبط عملية البحث هذه بإبداع علمى حقيقى يدفع بفرع العلم ذاته خطوه للأمام ويدفع بالباحث نفسه خطوات بعيدة فى مضمار العلم الواسع الارجاء.

لقد بلغ عدد المقيدين فى العام الجامعى ٨٢/ ١٩٨٣ لنيل درجة الماجستير ٢٧ الفا أما الدكتوراه فكان عددهم ٩ آلاف أما المقيدون فى الدبلومات الجامعية فقد بلغوا ٢٤ ألف طالب (٣٠٪ من خريجى كليات الحقوق).

فما الذى سيقدمه هؤلاء إلى البحث العلمى وإلى الممارسة العملية؟ ثم كيف تستثمر الأجهزة الحكومية المعنية هذه البحوث لتحسين أوجه الحياة فى مصر؟

خامساً : نحو نظام تعليمي مستقبلي

يستخلص المحلل من العرض السابق بعض أوجه القصور فى النظام التعليمى المصرى، ذلك هذا التطور الكمى لم يصحبه تطور مواز فى النمو الاقتصادى من ناحية ولا فى مناهج وطريقة عمل النظام التعليمى ذاته من ناحية أخرى.

أما التعليم الفنى وبخاصة الصناعى فبرغم الزيادة التى طرأت على اعداد الطلاب الملتحقين به إلا أن دونيه النظره الإجتماعية للتعليم الفنى من جهة وعدم فاعلية نظم الحراك التعليمى بين هذا النوع من التعليم والتعليم العالى من جهة أخرى ظلت عقبة أمام تطوير متكامل فى نظام التعليم الفنى. وإذا اخذنا نشأة الجامعات فى أوربا وأمريكا كمثال نجد أنها جاءت منذ منتصف القرن الثامن عشر على هيئة معاهد للميكانيكا والكهرباء لتعليم العمال فى العمل الانتاجي الحديث على أيه حال... سنحاول هنا عرض التصور المقترح لتطوير نظام التعليم فى دولة نامية (مصر مثلا).

سيظل من الصعوبة بمكان تناول قضايا التعليم فى بلد مادون ربطها مباشرة بطبيعة النظام الاقتصادى والاجتماعى السائد، فإذا كان هذا النظام يسير وفقا لقوانين العرض والطلب (السوق الرأسمالى) فإن التعليم سيضع بدوره سواء شئنا أم ابينا – فى دائرة التدوال السلعى بمعناها الواسع، وعلى العكس فإن اتباع اساليب التخطيط سيؤدى حتما إلى تخطيط التعليم وتوجيهه بحيث يتوازى مع وتيره النشاط الاقتصادى ومستوى ألنمو فى قطاعات المختلفة.

وبالقطع فإن التعليم، ليس مجرد مهارات مكتسبة فحسب، وإنما هو صقل للشخصية الانسانية فى أهم مراحلها واطوارها ولذا فإن توافر مناهج نقدية وتوفير مناخ ثقافى متعدد التيارات ومتنوع الأفكار لايأتى من قبيل الترف بقدر ما هو ضرورة موضوعية يسلتزمها نجاح هذا النظام التعليمى فى خلق شخصية انسانية متكاملة ومنتمية بصورة واضحة.

فغلبة الطابع النظرى والاكاديمى على التعليم فى البلاد النامية وسيادة وسائل واساليب التلقين ونظام التشعيب المبكر وتضخم الأجهزة الادارية فى قطاعات التعليم كل هذه الاعراض والمظاهر تعكس مأزق هذا النظام وتستدعى البحث عن مخارج صحيحة لتجاوز ذلك القصور.

فما هى الركائز الاستراتيجية لنظام تعليمى فاعل وبناء؟

أولاً: تحديد هيكل سوق العمل في البلاد وهذه تشمل:

١- اجراء حصر دقيق لسوق العمل بالقطاعين الحكومى والخاص ومعرفة معدلات نموه السنوية خصائصه النوعية وقياس حجم الفائض أو العجز فى التخصصات كما يستلزم الأمر دراسة مدى وعمق التغيرات الاقليمية فى مجال النمو الاقتصادى ومعدلات الطلب على العمالة ومستوى ارتداد هذه العمالة مستقبلا.

٢- يلى ذلك وضع الخطط القصيرة والمتوسطة والطويلة الأجل لتغيير معامل سوق العمل الراهن وتطويره بحيث يستجيب للزيادة الكمية السنوية للخريجين من النظام التعليمى ويتطلب ذلك الاهتمام بالقطاعات الانتاجية والسلعية التى تشكل المرتكزات الاساسية للنظام الاقتصادى والاجتماعى ككل.

٣- العمل من اجل تغيير النظره الإجتماعية للعمل اليدوى وذلك بتكثيف الدعاية والاعلام- إلى جانى اجراءات مادية أخرى سوف نذكرها بعد قليل - على اهمية وقدسية العمل اليدوى والفنى.

٤- انشاء مجلس قومى للتعليم والتوظف والبحث العلمى تكون من أهم اهدافه ربط العملية التعليمية بخطط التنمية الاقتصادية والإجتماعية من جهة وباحتياجات سوف العمل من جهة أخرى وكذلك ربط نظام التعليم بنظام فعال للبحث العلمى (النظرى والتطبيقى) بحيث يصب فى النهاية فى العملية الانتاجية وتطوير وسائل الانتاج وتنظيم سبل التفاعل بين مراكز التدريب والمدارس الفنية التابعة للشركات والوزارات - غير وزارة التربية والتعليم - بوازرة التعليم حتى يتحقق اقصى قدر من الانسجام فى الاداء التعليمى.

ثانياً : اتباع نموذج الانسياب التعليمى والتغذية المفتوحة ويعنى ذلك:

١-الاقرار باولوية التحاق خريجى المدارس الثانوية الفنية المختلفة بالتعليم العالى بالكليات المناظرة وهو ما من شأنه تشجيع الطلاب على الالتحاق بالتعليم الفنى (صناعى - زراعى - تمريض ... الخ) من جهة ورد الاعتبار لهذه التخصصات عمليا من جهة أخرى.

٢- تكامل المناهج التعليمية العملية والنظرية والغاء نظام التشعيب المبكر فالدراسات الهندسية الحديثة - مثلا - تقضى بتوزيع زمن الدراسة على النحو التالى:.

- ٥ إلى ٣٥٪ للدراسات الأنسانية.
- ٢٥٪ للعلوم الاساسية.
- ٣٥٪ لعلوم مهنة الهندسة.
- ٣٥٪ للتطبيقات الهندسية.

٣- تقليص الذيل الادارى للأدارة التعليمية والذى يتجاوز احيانا كثيرة نسبة ٤٠ ٪ من اجمالى العمالة التعليمية.

٤- ربط نظام التعليم الراهن بالبحث العلمى والتطبيقى وتدعيم ورش ومعامل المدارس والجامعات والتركيز على المطابع العملى للتعليم وتقليص الاهتمام بالكتاب المدرس أو الجامعى.

٥- تخصيص نسبة من ارباح الشركات الصناعية سنوياً التمويل وتطوير المدارس الفنية (١ ٪ مثلا).

٦- تنظيم وسائل نقل تداول المعلومات فى إطار العملية التعليمية، بحيث تصبح نسب الكتب غير المدرسية إلى الكتب المدرسية ٧٥ ٪ للأولى و ٢٥ ٪ للثانية كما هو متعارف عليه دوليا(٣٢) حيث نجد على العكس من ذل فى مصر مثلا فنجد أن الكتب المدرسية تشكل ٨٥ ٪ من المصادر التعليمية والعلمية التى يتداولها الطلاب.

ثالثاً: الديمقراطية ركن اساسى فى العملية التربوية والتعليمية ذلك:

١-أن الديمقراطية تعنى تكريس مشاعر الانتماء ونقلها من حيز الشعور إلى مركز الوعى وهو ما من شأنه فتح أوسع الابواب لمشاركة الطلاب والتلاميذ - دون قهر - فى تحسين شروط البيئة الإجتماعية والاقتصادية.

٢- سيوفر المناخ الديمقراطى شروط موضوعية لتغيير نظم التعليم فالنظم المعتمدة على التلقين وتخزين المعلومات (التى مصدرها بالطبع الكتاب المدرسى) هو مولود طبيعى لمجتمع تسوده الاستبدادية السياسية والجمود الفكرى وعلى العكس فأن اساليب التعليم القائمة على النقد والمناقشة والمشاركة بالرأى هى نتاج مجتمع مفتوح سياسيا ومتمايز حضاريا.

٣- تنشيط اساليب الرقابة الشعبية على المدارس والجامعات من خلال «مجالس الأباء» واتحادات الطلاب المنتخبة وينطبق هذا بالقطع على انتخابات رؤساء الجامعات والعمداء وباختصار فإن الحاجة إلى «مقرطة» العملية التعليمية لا تنبع من ترف فكرى بقدر ما تستدعيها الحاجة الماسة إلى تطوير نظم التعليم واستعاده «روح الانتماء» لقطاعات عريضة من الشباب المصرى.



مراجع الفصل التاسع

١ – هناك العديد من الدراسات والابحاث العربية، التى عالجت هذا الموضع بشكل نظرى وتطبيقى مسهب على الواقع المصرى العربى، نذكر منها على سبيل المثال:

– سمير أمين، **التطور اللامتكافئ: دراسة فى التشكيلات الاجتماعية للرأسمالية المحيطية.**

ترجمة: برهان غليون. (بيروت، دار الطليعة، ١٩٧٤).

– ــــــــــــــ، **الطبقه والامة فى التاريخ وفى المرحله الامبرياليه.**

ترجمة: هنريت عبودى (بيروت، دار الطليعة، ١٩٨٠).

– ــــــــــــــ، **أزمة المجتمع العربى** (القاهرة، دار المستقبل العربى، ١٩٨٥).

– ــــــــــــــ، **ما بعد الرأسمالية** (بيروت، مركز دراسات الوحده العربيه، ١٩٨٨).

– كمال نجيب، التبعيه والتربية فى العالم الثالث (**مجلد التربية المعاصره**، العدد ٢، القاهرة، سبتمبر ١٩٨٥).

– ابراهيم سعد الدين، **حول مقولة التبعية والتنمية الاقتصادية العربية** (مجلة المستقبل العربى، العدد ١٧، يوليو ١٩٨٠).

– ابراهيم سعد الدين، النظام الدولى وآليات التبعية: آليات التبعية فى إطار الرأسمالية المتعدية الجنسيات (**مجلة المستقبل العربى**، العدد ٩٠، اغسطس، ١٩٨٦).

– محمد أزهر السماك، قياس التبعية الاقتصادية للوطن العربى وتأثيراتها الجيوبوليتكيه المحتمله (**مجلة المستقبل العربى**، العدد ٩١، سبتمبر، ١٩٨٦).

- محمد السيد سعيد، نظرية التبعية وتفسير تخلف الاقتصاديات العربية (**مجلة المستقبل العربى، العدد ٦٢ ، أبريل، ١٩٨٤)** .

- محمد عبد الشفيع عيسى، التبعية التكنولوجيه فى الوطن العربى- المفهوم العام والتطبيق العملى (**مجلة المستقبل العربى، العدد ٦١ ، مارس ١٩٨٤)** .

- عادل غنيم، **النموذج المصرى الرأسمالية الدولة التابعة - دراسه فى التغيرات الاقتصاديه والطبقيه فى مصر ١٩٧٤-١٩٨٢** (القاهرة، دار المستقبل العربى، ١٩٨٦) .

٢- ابراهيم العيسوى، **معنى التبعية ، فى قضايا فكريه ، الكتاب الثانى** (القاهره، دار الثقافه الجديده ، ١٩٨٦ ، ص ١٢) .

٣- المرجع السابق، ص ١٣ .

٤- كمال نجيب، التبعية والتربية فى العالم الثالث، مرجع سابق، ص ٥ .

5- Fernands H. Cardose, ***Dependency and devlopment in Latian Americas***,(New left Review, 74, July - August 1972) P. 93.

نقلا عن كمال نجيب، مرجع سابق، ص ٦ .

٦- محمود أمين العالم، تعليق على ندوه قضايا فكريه (التبعيه .. الخطر .. والمواجهه) قضايا فكريه، مرجع سابق، ٢٨٨-٢٨٩ .

٧-بنت هانس، سمير رضوان ،**العمل والعدل الاجتماعى... مصر فى الثمانيات دراسة فى سوق العمل**، مكتب العمل الدولى (القاهرة، دار المستقبل العربى ١٩٨٣) ص ص ١١٣ - ١٢٠ .

٨- المجالس القومية المتخصصة، **تقرير المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا، الدورة ١٢ سبتمر ١٩٨٤ يونية ١٩٨٥**، وارد بالكتاب رقم (١٨٨).

٩- أحمد فتحى سرور، **استراتيجية تطوير التعليم فى مصر**، (القاهرة، وزارة التربية والتعليم، يوليو ١٩٨٧)، ص ٢٠٦.

١٠- يراجع فى ذلك :

- نتائج التعداد العام للسكان نوفمبر ١٩٧٦، ملحق الاهرام الاقتصادى، عدد أول مايو ١٩٧٧.
- وزارة المالية، الإدارة العامة للبخوث المالية، **الظواهر التى أثرت على العمالة المصرية ادارة بحوث الاصلاح المالى**، سبتمر ١٩٨٣.
- بنك مصر، النشرة الاقتصادية، العدد الثانى ١٩٨٤.
- الجهاز المركزى للتعبئة العامة والاحصاء، **الكتاب السنوى الاحصائى لجمهورية مصر العربية لعام ١٩٨٢** اغسطس ١٩٨٣.

١١- الجهاز المركزى للتعبئة العامة والأحصاء **الكتاب السنوى لعام ٨٣/ ١٩٨٤** يونية ١٩٨٥.

١٢- المجالس القومية المتخصصة، **الكتاب رقم (١٥٠)** يوليو. مرجع سابق ص ٦٨.

١٣- المرجع السابق.

١٤- سمير لويس سعد **تكلفة التليمذ فى المدارس التعليم الاساسى دراسة احصائية** (المركز القومى للبحوث التربوية، يوليو)١٩٨٥ ص ص ٨٨ - ١٠٠.

١٥- المرجع السابق.

١٦- المجالس القومية المتخصصة، **تقرير المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا، الدورة (١٢) سبتمبر ١٩٨٤ / يونية ١٩٨٥ .**

١٧- المرجع السابق.

١٨- وزارة التربية والتعليم تطور التعليم العام وتدفقه منذ منتصف القرن العشرين مرجع سابق.

١٩- راجع النشرة الاحصائية، العدد الثالث، ابريل ١٩٨٦ .

٢٠- المجالس القومية المتخصصة، **تقرير المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا الدورة (١٢] سبتمبر ١٩٨٤/ يونية ١٩٨٥ .**

٢١- المصدر المرجع السابق.

٢٢- المجالس القومية المتخصصة، **تقرير المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا، الدورة (١) سبتمبر ١٩٨٣ يونية ١٩٨٤** الكتاب رقم (١٧١) ص ٤٠ - ٤١ .

٢٣- المرجع السابق.

٢٤- سمير لويس سعد، مرجع سابق ص ١١١ **وما بعدها.**

٢٥- وزارة التربية والتعليم، **قطاع التعليم الفنى، الإدارة العامة للتنسيق والتخطيط والردارة العامة للتعليم الزراعى والإدارة العامة للتعليم الصناعى** يناير ١٩٨٧ .

٢٦- وزارة التربية والتعليم، **الإدارة المركزية للتعليم الفنى الإدارة العامة للنسيق والتخطيط.**

٢٧- المرجع السابق.

٢٨- جهاز التعبئة العامة والاحصاء، الكتاب السنوى لعام ٨٣/ ١٩٨٤ .

٢٩- المرجع السابق.

٣٠- المرجع السابق.

٣١- المرجع السابق.

٣٢- المجالس القومية المتخصصة، الكتاب رقم (١٨٨) مرجع سابق ص ١٨٩.

٣٣- يرجع فى ذلك:

- المجلس الاعلى للجامعات - مركز بحوث تطوير التعليم الجامعى - ادارة الاحصاء، بيان باحصاء هيئة التدريس ومعاونيهم بالجامعات المصرية لعام ٨٣/ ١٩٨٤.

- الجهاز المركزى للتعبئة العامة والاحصاء، الكتاب السنوى لعام ٨٣/ ١٩٨٤ يونية ١٩٨٥.

٣٤- تطوير التعليم العام وتدفقه، مرجع سابق وكذلك وزارة التربية والتلعيم، الإدارة العامة للاحصاء بيان احصائى باجمالى المدارس والتلاميذ من عام ٧٧/ ١٩٧٨ إلى ٨٥/ ١٩٨٦.

٣٥- راجع فى ذلك:

- وزارة القوى العاملة والتدريب، الإدارة العامة للخريجين أول يناير ١٩٨٦.

٣٦- سمير لويس سعد «تكلفة التلميذ فى مدارس التعليم الاساسى» دارسة احصائية «مرجع سابق».

٣٧- د. لويس عويض الجامعات المصرية اهرام ٢٥/ ١١/ ١٩٨٦.

٣٨- د. لويس عوض، مرجع سابق.

٣٩- فؤاد حسن أحمد عبد الله وعبد الستار فرج خليل، قانون تنظيم الجامعات ولائحته التنفيذية الهيئة العامة لشئون المطابع الاميرية ١٩٨٤.

٤٠- الجهاز المركزى للتعبئة العامة والاحصاء، **الكتاب الاحصائى السنوى لعام ٨٣/ ١٩٨٤** يونية ١٩٨٥.

٤١- المرجع السابق ص ١٩٧.

٤٢- المرجع السابق.

٤٣- أحمد فتحى سرور، **استراتيجية تطوير التعليم فى مصر** (القاهرة، وزارة التربية والتعليم، يولية، ١٩٨٧)، ص ص ٢١٨ - ٢١٩.

٤٥- المجالس القومية المتخصصة، **الكتاب رقم** (١٧١) مرجع سابق ص ١١٧.

٤٦- المجلس الأعلى للجامعات، الإدارة العامة للأحصاء المرجع السابق.

٤٧- المجلس الأعلى للجامعات، مركز بحوث تطوير التعليم الجامعى، مرجع سابق.

٤٨- د. لويس عوض «الجامعة الأهلية» أهوام ١٨/ ١٠/ ١٩٨٦ إذا أن يبدو واضحا أن غنى النظم الرأسمالية تتولى - بوعى الانفاق على التعليم بمختلف مراحله.

٤٩- المجالس القومية المتخصصة، الكتاب رقم (١٨٨) مرجع سابق ص ١٣١.

٥٠- الجهاز المركزى للتعبئة العامة والاحصاء بيان الحاصلون على درجات الدبلوم والماجستير والدكتوراه وما يعادلها من جامعات ج . م . ع ومن الخارج من أول دفعة تخرجت حتى يناير ١٩٨١ رقم المرجع (٧١ - ١٤٣٣٣ - ٨١) ابريل ١٩٨١.

٥١- احصائية الطلاب الوافدين فى العام ٨٤/ ١٩٨٥، وزارة التعليم العالى، الإدارة العامة لقبول ومنح الطلاب الوافدين.

٥٢- المجالس القومية المتخصصة، ص ١٠٦ مرجع سابق.

٥٣ – تقرير المجلس القومى للتعليم، الدورة الثامنة اكتوبر ١٩٨٠، يوليه ١٩٨١ ص ٥٨ مرجع سابق.

٥٤ – المجالس القومية المتخصصة السياسة الثقافية ... مبادئ ودراسات الجزء الأول، الكتاب رقم (٢٦) لعام ١٩٨٤ ص ١١٢.

٥٥– الجهاز المركزى للتعبئة العامة والاحصاء مرجع رقم (٧١ – ١٤٣٣٣ – ٨١) ابريل ١٩٨١.



● التربية والمجتمع	د. شبل بدران
● التخطيط التربوى	د. فاروق شوقى البوهى
● رواد الفكر التربوى	د. شبل بدران
● الانشطة التربوية	د. أحمد فاروق محفوظ د. فاروق شوقى البوهى
● التعليم والبطالة	د. شبل بدران
● تكافؤ الفرص فى نظم التعليم	د. شبل بدران
● دور الجامعة فى مواجهة التطرف	د. وفاء محمد البرعى
● القيم التربوية فى مسرح الطفل	د. ايمان العربى النقيب
● نظم التعليم فى الوطن العربى	د. شبل بدران
● معلمة رياض الأطفال	د. شبل بدران
● التنمية الثقافية والتنوير مدخل إلى محو الأمية	د. شبل بدران
	د. حسن البيلاوى
	د. كمال نجيب